

Ledelse – psykososialt arbeidsmiljø i et makt-/tillitsperspektiv

Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning

Marianne Refsland

Våren 2005

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

LEDELSE – PSYKOSOSIALT
ARBEIDSMILJØ I ET MAKT-/
TILLITSPERSPEKTIV

AV:

REFSLAND, Marianne

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning

SEMESTER:

Våren 2005

STIKKORD:

Ledelse
Makt/ tillit
Psykososialt arbeidsmiljø

Problemområde/problemstilling

Hensikten med oppgaven har vært å belyse hvordan en leder kan påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Ledelsesfunksjonen er sammensatt av mange komponenter, i oppgaven blir det tatt utgangspunkt i et makt-/tillitsperspektiv. Oppgaven er relatert til arbeidsmiljøet på en skole. Av den grunn har det vært aktuelt å knytte drøftingene til begrepet ”en lærende organisasjon”. Det argumenteres for at en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på de samme verdiene.

Rektorrollen er i dagens skole preget av et arbeid i en organisasjon som er i konstant endring og utvikling. Det er ofte motstridende forventninger til rektorrollen og til håndtering av lederskapet – en situasjon som har knyttet drøftingen i oppgaven til et dilemmaperspektiv og dilemmahåndtering.

Følgende problemstilling ble valgt for å belyse temaet:

”Hvilke konsekvenser kan en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass.”

Metode

Metoden for å finne svar på problemstillingen har vært en teoretisk belysning og drøfting av komponentene som danner problemstillingen. Teori og drøfting blir behandlet i tre hovedkapitler:

- Ledelse
- Makt og tillit
- Psykososialt arbeidsmiljø

Det teoretiske grunnlaget er deretter underbygget med empiri.

Kilder

Den teoretiske belysningen har vært knyttet til de tre hovedkapitlene. Med utgangspunkt i teori er det argumentert for at etikk må ligge til grunn for utvikling av

et godt psykososialt arbeidsmiljø. Det etiske perspektivet har gått igjen i drøftingen av alle komponentene i oppgaven. Perspektivet bygger på teori fra Erling Lars Dale (1992 og 1999) og fra Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen (1997).

Ledelse blir belyst av Lee G. Bolman og Terrence E. Deal (1995), Astrid Kaufmann (2004), Jorunn Møller (1996 og 2004) og Peter M. Senge (1999). Makt-/tillitsperspektivet støtter seg hovedsakelig på teori fra Carl Erik Grennes (1999), Jorunn Møller (1996 og 2004), Arild Raaheim (2004), Tian Sørhaug (2003) og Bodil Weirsøe (2002). *Psykososialt arbeidsmiljø* blir hovedsakelig belyst av Jorunn Møller (1996), Peter M. Senge (1999) og Anders Skogstad (2004).

Den empiriske underbyggingen er hentet fra rapporten "Lærer elevene mer på lærende skoler?", som bygger på en kvantitativ undersøkelse fra videregående skole utført av Læringslaben høsten 2004, på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Oppgaven refererer også til kvalitative data fra samme rapport – data som er fremkommet gjennom samtaler med rektorer og lærere ved norske skoler, en studie av demonstrasjonsskoler (Riksaasen, 2004), en studie av skoler som har vært med på de sentrale forsøkene med arbeidstidsordningene (Bungum mfl., 2003), samt rapporter og bøker fra enkeltskoler (Dahl og Gullikstad, 2003, Dons mfl., 2003). I tillegg støtter denne forskningen seg på innspill fra skoler og utviklingsorienterte skoleeiere som ikke deltok i Læringslabens undersøkelser.

Oppgaven har hovedsakelig støttet seg på empiri fra "Lærer elevene mer på lærende skoler?". Teoridelen vil imidlertid også bli empirisk belyst av eksempler fra Jorunn Møllers bok *Læreridentiteter i skolen*. Boken henter sitt materiale fra et komparativt forskningsprosjekt hvor en gruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling i Norge samarbeidet med forskere fra England, Danmark og Irland fra 1999 til 2002. Forskningen er bygget på skoleledernes livshistorie som tilnærming for å forstå hvordan livet som skoleledere leves, erfares og fortelles, og i Jorunn Møllers bok rettes søkelyset mot hvordan skoleledere skaper sine lederidentiteter i en tid preget av raske endringer og konkurrerende måter å snakke om ledelse på (Møller, 2004).

Resultater og hovedkonklusjoner

Etter en teoretisk belysning og drøfting av problemstillingen, konkluderes det med at etiske verdier om hvordan mennesker forholder seg til hverandre, må ligge til grunn for god ledelse, god håndtering av makt og bygging av tillit, et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon. Disse etiske verdiene er bestemt av solidarisk deltakelse, som kommer til uttrykk gjennom moralsk vennskap, gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati.

Med teorien som utgangpunkt underbygges resultatene med empiri fra ”En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?” og *Læreridentiteter i skolen*. Drøftingen viser at enkelte av faktorene som knyttes til en lærende organisasjon og dermed til et godt psykososialt arbeidsmiljø, og som vurderes positivt for å bygge en lærende organisasjon, også vil kunne ha negative konsekvenser som motvirker en lærende organisasjon. Det argumenteres for at grunnene kan ligge i lederens samspill med arbeidstakerne, og om lederen viser moralsk eller praktisk klokskap i utøvelsen av ledelsesfunksjonen. Moralsk og praktisk klokskap vil vise seg i lederens utførelse av handlinger, om lederen har godt skjønn og den rette bedømmelsen om hva som er rimelig.

Oppgaven konkluderer med at god ledelse, et godt psykososialt arbeidsmiljø og god håndtering av makt og tillit bygger på de samme verdiene. Disse tre komponentene henger sammen og danner en helhet som gjensidig påvirker hverandre.

Forord

Etter mange år i arbeidslivet, både som vanlig arbeidstaker og som leder, har jeg erfart at lederen har stor betydning for hvordan et arbeidsmiljø utvikler seg på godt og vondt. Dette er bakgrunnen for min interesse for temaet og mitt valg av problemstilling i masteroppgaven.

Arbeidet med oppgaven har vært svært spennende, spesielt fordi jeg hele tiden har hatt erfaringer å relatere teorien til. Gjennom arbeidet har jeg både fått bekreftet og fått nye perspektiver på mine tidligere erfaringer, og det har vært en lærerik prosess.

Takk til min veileder Yngve Lindvig fra Læringslaben for bistand underveis. Ikke minst var det av stor betydning å få litteraturveiledning i startfasen. Takk også til Læringslaben for tilgang til den empiri som oppgaven er underbygget med.

I avslutningsfasen fikk jeg god hjelp av Ragnhild Nissen- Lie og Marita Liabø. Tusen takk!

Oslo, juni 2005

Marianne Refsland

Innhold

1. INNLEDNING	8
1.1. Problemstilling	9
1.2. Perspektiv	11
1.3. Oppbygning og metode	12
2. LEDELSE	17
2.1. Hva er ledelse?	17
2.2. Ulike ledelsesmodeller	21
2.3. Skoleledelse	23
2.4. Lederens personlighet	29
2.5. Lederens etiske handlinger	34
2.5.1. Øyeblikk, prosess, struktur og fortid, nåtid, fremtid	40
2.6. Dilemma	43
3. MAK OG TILLIT	45
3.1. Makt	45
3.1.1. Makt i samfunnet	46
3.1.2. Definisjon	47
3.1.3. Makt i organisasjoner	48
3.1.4. Illojalitet og vold	53
3.2. Tillit	55
3.2.1. Definisjon av tillit	56
3.2.2. Tillit og tiltro	57
3.3. Dilemmaet mellom makt og tillit	60
3.4. Strategier	63
3.5. Kommunikasjon	66
4. PSYKOSOSIALT ARBEIDSMILJØ	73
4.1. Hva er et godt psykososialt arbeidsmiljø	75
4.2. Det psykososiale arbeidsmiljøet i skolen	76
4.3. En lærende organisasjon	77
4.4. Lederens rolle i arbeidsmiljøet	84
4.5. Kontekst	85
5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	90
6. LITTERATURLISTE	102

1. INNLEDNING

Skolen er en organisasjon som er under kontinuerlig vurdering og utvikling. De aller fleste mennesker har gjennom egne erfaringer kjennskap til skolen. De har derfor et grunnlag for å ha en oppfatning av hvordan skolen fungerer og hvordan den bør være. Dette skiller skolen fra andre organisasjoner. Folks oppfatninger er basert på ulike tilnærminger: tidligere innsideerfaringer fra egen skolegang, erfaringer fra barns skolegang eller mer inngående kjennskap til skolen.

De senere årene har skolen ofte blitt fremstilt i et negativt lys. Tilliten til den norske skolen ser ut til å være noe svekket (Telhaug, 2004: s. 31). To PISA-rapporter (2000 og 2003) som har undersøkt norske elevers kunnskap i lesing, matematikk og naturfag, viser at norske elever har middelmådige kunnskaper i fagene og ligger betydelig dårligere an enn elever i land det er naturlig å sammenlikne seg med. Spesielt har media hatt en tendens til å fremstille resultatene som bekymringsfulle. Mer positive resultater fra undersøkelser som viser at trivselen er høy blant norske elever, blir ofte stående i skyggen av de faglige nedslående resultatene, og en dominerende holdning ser ut til å være en bekymring over norsk skole. På mange måter er media med på å skape et krisebilde av skolen. De gode fortellingene er media mindre interessert i (Møller, 2004: s. 191). Resultatet er ofte at nye tiltak settes i gang for å endre situasjonen, og et av de aktuelle tiltakene i dag er en ny læreplan som skal erstatte L 97. Den nye læreplanen, L 06, er ment å tas i bruk i 2006.

Skolen har også vært preget av en tydelig kursendring i de senere årene, spesielt under Bondevik-regjeringen, med Kristin Clemet som utdanningsminister. En rekke endringer er trådd i kraft, blant annet avvikling av utdanningssektorens lønnsforhandlinger med staten, ny privatskolelov, nasjonale prøver fra og med våren 2004, oppretting av den nettbaserte Skoleportalen og bortfall av opplæringslovens bestemmelse om klassestørrelse. Telhaug hevder at Clemet ser på skolen som et instrument for å styrke konkurranseevnen, der effektivitet og nytte settes i fokus, og det legges mindre vekt på solidaritet og like muligheter. Det er læringsutbyttet som teller. I lærerutdanningen ser man en tilsvarende tendens, der det skjer en forskyvning fra pedagogikk til fag (Telhaug, 2004: s. 30). Lars Løvlie karakteriserer Clemet som ”individualismens ideolog” gjennom hennes arbeid for frie skoler, fritt skolevalg

og prestasjonslønn for lærere. Hun fremmer en nyliberal ideologi i skolen, der utdanningsideologien går fra solidaritetstenkning til prestasjonstenkning (Løvlie, 2004: s. 19-21).

Det ofte negative fokuset på skolen og den nyliberalistiske ideologien er med på å påvirke skolehverdagen og influerer på lærernes arbeid. Det er forventet at lærerne skal tilpasse seg når kursen endrer retning. Lærerne må forholde seg til nye trender og stadige endringer. Mange opplever at når de har fått et grunnlag i en læreplan, får de en ny å forholde seg til. Det som synes riktig ett år, kan man risikere å måtte forkaste det neste. I tillegg er rektorrollen i endring, og rektor, som er ansvarlig for at endringene settes i kraft, må forholde seg til at endringene påvirker arbeidsmåter og ledelsesstrategier.

Den generelle utviklingen i skolen blir ikke analysert videre i oppgaven – det konstateres bare at skolen er en organisasjon i konstant utvikling, og at det er en av grunnene til at skolen er en organisasjon med store utfordringer. Oppgaven knyttes imidlertid til skolen som organisasjon, og den beskrevne situasjonen fungerer som bakgrunn og utgangspunkt for den videre vurderingen, da konteksten har betydning når problemstillingen drøftes. I oppgaven rettes fokus mot et samspill som er grunnleggende både for endringsprosesser og for å mestre en utfordrende arbeidssituasjon – et samspill som kan styrke det pedagogiske arbeidet og være et ideal for samarbeidet mellom ulike aktører på skolen, så fremt det fungerer godt. Vi skal se at det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass bygger på nettopp dette samspillet.

1.1. Problemstilling

I skolen er det ansatt en rekke enkeltpersoner med ulik alder, personlighet, kompetanse og arbeidsfunksjon. Hver og en har sitt arbeid å utføre og sitt ansvarsområde i organisasjonen. Sammen danner de ansatte imidlertid et *hele* – et arbeidsmiljø – og oppgaven tar utgangspunkt i dette helhetsperspektivet. I helheten har personene ulik funksjon, og de fyller ulike roller. Én rolle skiller seg imidlertid spesielt ut, og det er lederens rolle. Det søkes i oppgaven å vurdere samspillet mellom leder og arbeidsmiljø.

Det finnes et mangfold av presiseringer av begrepet *ledelse*, noe som gjenspeiler seg i forskningslitteraturen. Sørhaug mener at kompleksiteten i spørsmålet om hva ledelse

innebærer, er en kilde til en spenning mellom teori og praksis og mellom forskere og ledere (Sørhaug, 2003: s. 27). Vi skal komme nærmere inn på ledelsesbegrepet, men innledningsvis skal vi forholde oss til Tian Sørhaugs beskrivelse av begrepet, fordi han berører komponenter ved begrepet som er av betydning for problemstillingen.

Tian Sørhaug betegner ledelse først og fremst som en relasjon. Han sier videre at ledelse er en mangfoldig og sammensatt virksomhet, og at en leder må håndtere faglige, politiske og psykologiske prosesser. Ledelse dreier seg om å kontrollere forholdet mellom innsiden og utsiden av en organisatorisk enhet. Lederen i organisasjonen blir ofte regnet som en garantist for organisasjonens retning og regler. Men ledelsen har også makt og myndighet til å bestemme over unntaket og det ikke-regulerte (Sørhaug, 2003: s. 45 og s. 24-25). En leder har et mandat i kraft av sin stilling. Makten er regulert gjennom de lover og belønnings- og tvangsmidler som kan settes inn, og vil påvirke de reelle mulighetene til å gripe styrende inn overfor andre. I enhver organisasjon eksisterer det flere former for makt side om side, og noen viktige former for makt er fullt og helt basert på andres tillit (Sørhaug i Møller, 2004: s. 15).

Som vi kan forstå, har lederen i en organisasjon en sammensatt og mangfoldig oppgave. Lederen har en maktposisjon som ansees som nødvendig for å kunne utføre ledelsesoppgavene, og i oppgaven blir dette maktperspektivet spesielt fokusert. Er maktbruk så den eneste forutsetningen for å få en organisasjon til å fungere? Nei, sier Sørhaug: Over tid er makt ute av stand til å fungere på egenhånd. En forutsetning for makt er at det finnes tillit i organisasjonen, slik at makt er avhengig av tillit. Men tillit er også avhengig av makt. Mennesker tør ikke å ha tillit til hverandre hvis det ikke finnes noe eller noen som kan stoppe vold. For å utvikle tillit er det derfor nødvendig med en ledelse som har makt til å sanksjonere vold, og som bruker makt på en slik måte at det ikke ødelegger for interne og eksterne tillitsforhold (Sørhaug, 2003: s. 23-26).

Ut fra overnevnte perspektiv blir oppgavens problemstilling:

Hvilke konsekvenser kan en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass?

Det antas at:

- God balanse mellom – og håndtering av – makt og tillit påvirker og styrker det psykososiale arbeidsmiljøet på en gunstig måte.
- Dårlig balanse mellom – og håndtering av – makt og tillit medfører en ugunstig påvirkning på arbeidsmiljøet.

For å kunne svare på problemstillingen blir de ulike komponentene belyst gjennom teori. Teorien underbygges med empiri, fortrinnsvis fra Læringslaben. Noen empiriske eksempler er også hentet fra Jorunn Møllers *Læreridentiteter i skolen* (2004). En nærmere beskrivelse av det teoretiske og empiriske grunnlaget blir gitt i siste del av kapittelet.

1.2. Perspektiv

Det psykososiale arbeidsmiljøet på en skole vil være påvirket av interaksjonen mellom rektor, ledelsesteam, lærere, andre ansatte og elever innad, og av interaksjonen mellom blant annet foreldre, nærmiljø, kommune og stat utad. Lærernes psykososiale arbeidsmiljø vil igjen lett prege elevene og deres sosiale miljø og læringsmiljø.

Det psykososiale arbeidsmiljøet må vurderes ut fra en helhet. Sosiale fenomener *er* helhetlige. Delene ser ut til å være bestemt av det faktum at de er deler av et sosialt hele (Phillips, 1992: s. 21). Phillips henviser til Lincoln og Guba som antar at virkeligheten er helhet og ikke kan bli forstått i isolasjon fra sin sammenheng. Virkeligheten kan heller ikke oppdeles for særskilte studier av de ulike delene, fordi helheten alltid er mer enn summen av delene; forandres én del, forandrer helheten seg (Phillips, 1992: s. 22-25).

For å illustrere en generell form for helhetstenkning, skal det vises til et eksempel fra rettssalen. En jury som skal ta stilling til om en tiltalt er skyldig eller ikke, vil bli presentert for en rekke bruddstykker av den bakenforliggende hendelsen og ulike bevis. Men ved den avgjørende bevisvurderingen er det helheten som teller. Lagdommer Einar Kaspersen sa nettopp dette i Borgarting lagmannsrett i en rettsbelæring til juryen: ”Det er helheten som teller” (samtale med Kaspersen, 2004). Et annet, tilsvarende helhetsperspektiv finner vi i hermeneutikken, som tar utgangspunkt i teksttolkning. Ved hermeneutisk teksttolkning kan meningen i én del bare forstås om den sees i sammenheng med helheten, og helheten bare i sammenheng med delene (Alvesson og Sköldbberg, 1994: s. 115).

Også Peter M. Senge tar utgangspunkt i helhetstenkningen i *Den femte disiplin*. Senge ønsker å knuse illusjonen om at verden består av atskilte og usammenhengende krefter. Han mener at vi fra vi er små blir opplært til å dele opp problemer i små biter, til å fragmentere verden, for dermed å kunne mestre komplekse oppgaver og forstå innviklede spørsmål. For dette betaler vi en høy pris, sier han, ved at vi ikke lenger er i stand til å se konsekvensene av våre handlinger, og at vi taper en naturlig evne til å se en større sammenheng. Forsøkene på å organisere bitene blir en forgjeves oppgave, sier fysikeren David Bohm, som sammenlikner forsøket med å sette sammen bitene av et knust speil. Bildet blir ikke riktig, og man gir opp å se helheten (Senge, 1999: s. 9).

Dette helhetsperspektivet ligger til grunn når det heretter fokuseres på ledelse i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet i en organisasjon. Hvilke kvaliteter i interaksjonen mellom ledere og arbeidstakere er med på å danne konstruktive elementer i bygging av et godt psykososialt arbeidsmiljø? Hvilke elementer kan være nedbrytende på det psykososiale arbeidsmiljøet? Ut fra *helheten* i interaksjonen kan man vurdere kvaliteten på det psykososiale arbeidsmiljøet. Ifølge dette perspektivet vil leder påvirke arbeidsmiljøet og arbeidsmiljø påvirke leder. Lederen og ledelsesfunksjonen må også vurderes ut fra en helhet. Lederen har ulike personlige egenskaper, og ledelsesfunksjonen er sammensatt av ulike oppgaver og strategier. Tilsvarende har arbeidsmiljøet ulike komponenter, der helheten blir avgjørende.

Når man skal belyse denne helheten, kan det, ironisk nok, være en fordel å dele opp problemstillingen i fragmenter, og oppgaven vil belyse et utvalg av disse fragmentene. For å få svar på problemstillingens spørsmål, skal vi se nærmere på ulike komponenter og gi en drøfting av komponentenes betydning i forhold til problemstillingen. Målsettingen er imidlertid å gi et helhetlig perspektiv på problemstillingen.

1.3. Oppbygning og metode

Det er nå redegjort for valg av tema og for oppgavens problemstilling. I tillegg er det gitt en redegjørelse for perspektivet problemstillingen ønskes vurdert ut fra. Den videre oppbyggingen av oppgaven er organisert i kapitler som er knyttet til komponentene i problemstillingen. Følgende figur viser oppgavens oppbygning:

Ledelse

(Kapittel 2)

Makt og tillit

(Kapittel 3)

Psykososialt arbeidsmiljø

(Kapittel 4)

De ulike kapitlene gir en beskrivelse og definisjon av begrepene de behandler, før komponentene drøftes i forhold til problemstillingen. Spørsmålet blir om komponentene influerer og påvirker hverandre slik at en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha konsekvenser for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Drøftingene vil også berøre hvordan og på hvilken måte konsekvensene kan gi utslag.

Det teoretiske grunnlaget bygger på organisasjonsteori, filosofisk teori, pedagogisk teori og psykologisk teori. Sentrale teoretikere er Lee G. Bolman og Terrence E. Deal, Erling Lars Dale, Carl Erik Grennes, Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen, Astrid Kaufmann, Jorunn Møller, Arild Raaheim, Peter M. Senge, Anders Skogstad, Tian Sørhaug og Bodil Weirsøe. Den teoretiske drøftingen blir underbygget med empiri som ikke er egen, men er hentet fra to kilder: Jorunn Møllers bok *Læreridentiteter i skolen* (2004) og rapporten "En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?", heretter forkortet til "Lærer elevene mer på lærende skoler?".

"Lærer elevene mer på lærende skoler?" bygger blant annet på en undersøkelse fra videregående skole utført av Læringslaben høsten 2004, på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Undersøkelsen er kvantitativ, og 39 videregående skoler deltok. Rundt 1000 lærere og skoleledere besvarte spørsmålene. Formålet med undersøkelsen var å finne frem til viktige kjennetegn ved lærende skoler og undersøke om disse skårer bedre på mål for elevenes læring ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 25). Målet har vært å undersøke om det er sammenheng mellom skolens resultater og satsning på organisasjonsutvikling og kompetanse. Fokuset har ikke vært rettet mot å finne ut hvor stor

del av norske skoler som kan karakteriseres som lærende, men å se om lærende skoler lykkes bedre med elevenes læring.

Siden oppgaven er rettet mot en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit, og hvilken innflytelse håndteringen kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, kan dette sees som en komponent i organisasjonsutviklingen. Vi skal i tillegg se at den tolkningen som er gjort i oppgaven av et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon, bygger på de samme kvalitetene, slik at rapporten også er aktuell for å belyse oppgavens problemstilling direkte. Rapporten understreker for øvrig at det i praksis er vanskelig å tallfeste mange aspekter ved organisasjonsutvikling ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 4), noe som er viktig å ha i tankene ved vurdering av resultatene.

Et av de sentrale begrepene i rapporten, ved siden av de begreper som er knyttet til oppgavens problemstilling, er "lærende skoler". Begrepet trekkes inn og ansees som sentralt fordi det i kapittel 4 blir argumentert for at lærende skoler og et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på det samme fundament og de samme kvaliteter. Begrepet blir drøftet flere steder i oppgaven og er omtalt i forskjellige kapitler. Mange teoretikere bruker begrepet "lærende organisasjoner", blant annet Peter M. Senge. Begrepet behandles i kapittel 4, som omhandler psykososialt arbeidsmiljø. Begrepet er imidlertid så sentralt at det allerede her skal gis en definisjon som kan utgjøre et grunnlag, før vi går inn på drøftingen av oppgavens problemstilling.

En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 9). Dette er Kompetanseberetningens definisjon av lærende organisasjoner, og det er således den definisjonen som er lagt til grunn for rapporten og for tolkning av de empiriske funnene. Foreløpig kan denne definisjonen være retningsgivende for hvordan vi skal forstå en lærende organisasjon. Nærmere drøfting av begrepet gis i kapittel 4. 4: *En lærende organisasjon*.

Hovedkonklusjonen av funnene fra videregående skole, foretatt av Læringslaben høsten 2004, er at det ser ut til at lærende skoler oppnår positive og målbare resultater i arbeidet med elevene. Undersøkelsene viser at elevene ved lærende skoler trives bedre, mobbes mindre og

oftere har positiv karakterutvikling. Undersøkelsene tyder dermed på at elevene ved lærende skoler lærer mer og har et bedre miljø ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 46-52).

Forskning rundt lærende organisasjoner har i liten grad tidligere forsøkt å finne en målbar sammenheng mellom organisasjonsutvikling og elevenes læring. Det er av betydning for oppgavens problemstilling at funn i undersøkelsen viser at lærende skoler antagelig utgjør en god arbeidsplass for lærerne ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 26). En god arbeidsplass vil kunne ha kvaliteter som kjennetegner et godt psykososialt arbeidsmiljø, noe vi kommer tilbake til. Følgene må være at en lærende organisasjon bør være både et middel og et mål for skoleutvikling. En lærende organisasjon vil styrke læringsmiljøet og det sosiale miljøet for alle deltakerne i organisasjonen.

Læringslabens undersøkelsen tyder videre på at det er en sammenheng mellom organisasjonsutvikling, samhandling og forventning i det voksne miljøet ved skolen og elevenes læring ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 65). Vi skal se at en lærende organisasjon handler om læring og samhandling på alle nivåer i organisasjonen, og resultatene fra undersøkelsen er interessante for å se om lederens håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit har betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet på en skole. Vi skal foreløpig ikke gå inn på de enkelte funnene, men ha hovedkonklusjonen som bakgrunn for den videre drøftingen. Empirien brukes i de kapitlene hvor funnene skal underbygge teorien.

"Lærer elevene mer på lærende skoler" bygger også på kvalitative data hentet fra samtaler med rektorer og lærere ved norske skoler, en studie av demonstrasjonsskoler, en studie av skoler som har vært med på de sentrale forsøkene med arbeidstidsordningene, samt rapporter og bøker fra enkeltskoler. I tillegg støtter forskningen seg på innspill fra andre skoler og utviklingsorienterte skoleeiere ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 55) som ikke deltok i Læringslabens undersøkelser, og det vil bli referert til disse data.

Oppgaven vil hovedsakelig støtte seg på empirien fra "Lærer elevene mer på lærende skoler?". Teorien vil imidlertid også bli empirisk belyst av eksempler fra Jorunn Møllers *Læreridentiteter i skolen*, som henter sitt materiale fra et komparativt forskningsprosjekt hvor en gruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling i Norge samarbeidet med forskere fra England, Danmark og Irland fra 1999 til 2002. Forskningen er bygget på skoleledernes livshistorie som tilnærming for å forstå hvordan livet som skoleledere leves,

erfares og fortelles, og i Jorunn Møllers bok rettes søkelyset mot hvordan skoleledere skaper sine lederidentiteter i en tid preget av raske endringer og konkurrerende måter å snakke om ledelse på (Møller, 2004: s. 9). Det vil bli referert til funn fra dette prosjektet.

2. LEDELSE

For å kunne vurdere hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, må begrepene som danner problemstillingen drøftes og defineres. Én av faktorene i problemstillingen handler om ledelse, og dette kapitlet behandler dette begrepet.

Lederen har en spesiell stilling og funksjon i forhold til det øvrige personalet. I den foreliggende oppgaven fokuseres det på én av lederens funksjoner i forhold til det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, nemlig utøvelsen av balansen mellom makt og tillit. I problemstillingen drøftes med andre ord kun én av ledelsens oppgaver, men for å belyse denne oppgaven, skal vi mer generelt se på lederens helhetlige stilling. Dette gjøres ut fra hensikten om se problemstillingen i et helhetsperspektiv: Komponenten som skal vurderes kan ikke sees isolert fra helheten, og helheten kan ikke vurderes ut fra makt- og tillitskomponenten alene.

Vi skal se på hva det innebærer å være leder, ulike forklaringsmodeller og strategier for ledelse og det spesielle med ledelse på skole. Til slutt i kapitlet ser vi på hvilken betydning lederens personlighet og lederens etiske handlinger kan ha for utøvelsen av lederskapet, og hvordan utøvelsen av lederskapet er preget av et dilemmaperspektiv.

2.1. Hva er ledelse?

Som nevnt i behandlingen av problemstillingen, finnes det et mangfold av presiseringer av begrepet *ledelse*, kanskje fordi ledelsesfunksjonen er sammensatt og inneholder ulike komponenter. Beskrivelsen av ledelse avhenger derfor av hvilke komponenter man fokuserer på. For eksempel settes lederskap ofte opp som løsning på problemer organisasjonen støter på. Selv om behovet for lederskap er der, viser det seg å være uklart hva begrepet *ledelse* betyr og problematisk å finne en begrepsdefinisjon. Her har det vært mye forvirring og uklarhet (Bolman og Deal, 1995: s. 353).

Forskningsområdet rundt ledelse har lenge vært splittet og fragmentert. Det finnes flere ulike tradisjoner som hver og en er isolert fra de øvrige. Når teorier springer ut av én eller to tradisjoner, kan bildet av forskningsområdet som helhet lett bli skjevt eller ufullstendig. En stor del av litteraturen på området konsentrerer seg kun om én eller to tradisjoner, eller den utelater avgjørende aspekter ved organisasjonen, og man kan få et skjevt bilde av forskningsområdet som helhet (Bolman og Deal, 1995: s. XII). Vi skal prøve å nærme oss en presisering av begrepet ved å se på forskjellige teoretikers definisjoner og drøftinger.

Som Jorunn Møller sier, kan man ikke være en leder uten å ha noen å lede (Jorunn Møller, 2004: s. 69). Ut fra dette utsagnet trekker Jorunn Møller en konklusjon om at ledelse er relasjonell i sin karakter, og at den praktiske utførelsen av ledelse alltid er basert på gjensidighet, fordi det oppstår i møtet mellom mennesker. Sennett skriver: "Myndighet er ikke en ting, det er en søken etter fasthet og trygghet i kraft av andre". Dette gjelder også lederskap. Det er ikke en ting – det eksisterer bare i relasjoner, og bare i fantasien og forestillingene til partene i en relasjon. Lederskap har derfor forskjellig betydning for forskjellige mennesker. Men lederskap er alltid en interaktiv prosess (Sennett i Bolman og Deal, 1995: s. 354-393).

For å klargjøre ledelsesbegrepet, må det skilles fra de beslektede begrepene *makt*, *myndighet* og *administrasjon*:

- *Makt*: En forestilling om ledelse er at lederskap er å få andre til å gjøre det lederen vil – en beskrivelse som setter likhetstegn mellom lederskap og makt, og som kan brukes som definisjon på makt. Forestillingen henspiller på at ledere er mektige, får ting gjort og får folk til å utføre handlinger. Underforstått forventes det at en leder påvirker ved hjelp av ikke-tvingende midler, skaper en viss grad av samarbeidsinnsats og forfølger mål som overskrider lederens egeninteresse (Bolman og Deal, 1995: s. 356). Vi skal komme tilbake til disse underforståtte forventningene.
- *Myndighet*: Lederskap er ikke det samme som myndighet eller autoritet, selv om ledere kan inneha autoritet, og selv om autoriteter kan bli ledere. Autoritetsbegrepet er like omstridt som lederskapsbegrepet, men en stor del av samfunnsvitenskapelig tenkning rundt autoritetsbegrepet støtter seg på Max Webers arbeid. Weber knytter autoritet til legitimitet. Folk adlyder autoriteten frivillig hvis de mener den er legitim, men slutter å adlyde den hvis de mener autoriteten har tapt sin legitimitet. Begrepene *legitimitet* og *frivillighet* antyder at det er forbindelse mellom autoritet og lederskap.

En leder kan ikke lede uten legitimitet, og lydigheten overfor ledere er i hovedsak frivillig, og ikke påtvunget. Allikevel er det en forskjell mellom begrepene. Bolman og Deal viser til Gardeners eksempel for å illustrere dette: "Parkometervakten har autoritet, men er ikke nødvendigvis en leder" (Bolman og Deal, 1995: s. 356).

- *Administrasjon:* Lederskap er også forskjellig fra administrasjon, selv om de to begrepene blandes sammen. Man kan være leder uten å være administrator, og man kan være administrator uten å lede (Bolman og Deal, 1995: s. 356). Å lede og å administrere er to forskjellige handlinger, men begge er viktige. Tian Sørhaug gir et eksempel på dette: Så lenge en organisasjon følger sine regler, trenger den stort sett ingen ledelse. Men når noe uforutsett og uregulert oppstår, trenger organisasjonen en ledelse som setter en retning og om nødvendig skaper regler. I slike situasjoner er det ikke nok å ha en administrasjon (Sørhaug, 2003: s. 25-27).

Før definisjonen av ledelsesbegrepet konkretiseres, skal vi se på lederskapets nevnte relasjonelle forhold, den kontekst ledelse er knyttet til og ledelse som posisjon,

Lederskap er alltid situasjonsbestemt og relasjonsbestemt, og i mange tilfeller er ledere ikke den kraften som virker sterkest for forandring og utvikling. Bolman og Deal fremmer tre påstander som underbygger dette og som kan gi et mer realistisk bilde av lederskap:

- *Lederskap som relasjon:* Et lederskap innebærer et forhold mellom ledere og deres fullmaktsgivere. Her må vi skille mellom lederskap og ledere. Lederskap er ikke bare et spørsmål om hva en leder gjør, men også om hva som skjer i forholdet mellom lederen og andre personer eller grupper. Lederens handlinger fremkaller reaksjoner fra andre, som i neste omgang påvirker lederens evne til å ta initiativer videre (Murphy i Bolman og Deal, 1995: s. 358).
- *Lederskap og kontekst:* Det blir ofte lagt for stor vekt på enkeltpersoners innflytelse og for liten vekt på kontekstens betydning. Den organisasjonsmessige konteksten påvirker hva ledere *kan* gjøre og hva de *må* gjøre. Kravene til lederskap avhenger av hvilken organisasjon det er snakk om, for eksempel om organisasjonen er offentlig eller privat, stor eller liten. Vi skal i siste del av kapittelet se på skolelederskap og hvilke spesielle forutsetninger som er knyttet til nettopp dette lederskapet.
- *Lederskap og posisjon:* Lederskap blir ofte forbundet med høy posisjon. Det er vanlig å betrakte lederskap og administrasjon som synonymer, men selv om man forventer

lederskap av administratorer er det urealistisk å vente det bare av dem. Man kan ha makt og autoritet uten å være leder. Administratorer er ledere bare i den utstrekning andre samarbeider med dem og oppfatter dem som ledere. Omvendt kan man være leder uten å inneha en posisjon med formell autoritet.

(Bolman og Deal, 1995: s. 357-359).

En leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit vil være påvirket av relasjoner, kontekst og posisjon. For å gå videre og nærme oss en karakteristikk av begrepet, skal vi se på noen utvalgte definisjoner av ledelse:

- Erik Johnsen definerer ledelse som ”et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill” (Johnsen i Møller, 2004: s. 48).
- Tian Sørhaug understreker det uforutsigbare ved å hevde at ”ledelse først og sist er en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta både ovenfra og nedenfra” (Sørhaug i Møller, 2004: s. 48).
- Leithwood og Riehl argumenterer for at det i de fleste definisjoner av ledelse finnes en kjerne som dreier seg om to funksjoner: ”Ledelse handler om å gi retning og å utøve innflytelse” (Leithwood og Riehl i Møller, 2004: s. 49).

Definisjonene viser at ledelse dreier seg om samspill og relasjoner i tillegg til å gi retning. Ut fra definisjonene kan vi anta at ledelse for det første eksisterer innenfor sosiale relasjoner, er som en vev av relasjoner og tjener sosiale mål, mens det for det andre innebærer en hensikt og en retning. Videre handler ledelse om å påvirke, og funksjonen blir ikke nødvendigvis bare ivaretatt av den formelle lederen. Til slutt er ledelse knyttet til kontekst og betinget av konteksten. Det vil si at ledelse er avhengig av hvilke mål som skal realiseres, hvilken sosial organisasjon man arbeider i, hvilke andre aktører som er involvert og hvilke tilgjengelige ressurser man har (Møller, 2004: s. 48-49).

Hvis vi lar denne oppsummeringen være retningsgivende for forståelsen av ledelsesbegrepet i oppgaven, har vi en ramme om begrepet, men vi savner et perspektiv på hvordan ledelsesoppgavene kan utføres og hvilke strategier som kan benyttes for å oppnå en effektiv utførelse av ledelsesfunksjonen. Neste kapittel skal belyse enkelte ledelsesmodeller.

2.2. Ulike ledelsesmodeller

”Bak enhver innsats for å forbedre organisasjoner ligger det et sett antakelser, eller teorier, om hvordan organisasjonen fungerer, og hva som kan gjøres for å få den til å fungere bedre” (Bolman og Deal, 1995: s. 8). Det finnes en rekke teorier som er påvirket av tidsriktige ideer. Politiske tiltak springer ut av teorier som lovgiverne bestemmer, kanskje etter å ha vært påvirket av en anerkjent leder eller konsulent. Dette vil kunne influere på lederen på forskjellige måter. Utøvelsen av makt og tillit blir gjerne berørt av disse teoriene, og utfallet av håndteringen vil igjen kunne influere på det psykososiale arbeidsmiljøet.

Bolman og Deal (1995: s. 8) skriver at det organisasjonsteoretiske grunnlaget er relativt nytt – først fra midten av sekstitallet er det blitt utviklet ideer for hvordan organisasjoner fungerer. Det teoretiske grunnlaget er mangfoldig og det er utviklet flere betydningsfulle retninger, hver med sine ideer om hvordan ledere best mulig kan utøve lederfunksjonen. En leders håndtering av dilemmaet makt / tillit, vil være påvirket av hvilke teorier man bygger på og hvordan teoriene vurderer lederens funksjon i forhold til dem som skal ledes. Bolman og Deals perspektiver er derfor aktuelle for å belyse problemstillingen. Eksempler på konsekvenser kommer tydelig frem i dagens modernisering av offentlig sektor, der ideologien som benyttes i diskurser om ledelse ofte omtales som New Public Management eller en nyliberalistisk trend. Retningen legger sterk vekt på topplederens kontroll og ansvar, i motsetning til i Old Public Administration, som er mer demokratisk orientert. Dette vil bli beskrevet nærmere i kapittel 2.3.

Bolman og Deal (1995: s. 13-14) har samlet de viktigste retningene innen organisasjonstenkningen og forskning i fire perspektiver eller fortolkningsrammer. Hver av rammene har sine styrker og begrensninger:

- *Den strukturelle rammen* støtter seg hovedsakelig på sosiologi og understreker betydningen av formelle roller og relasjoner. Organisasjonene fordeler ansvarsområder til deltakerne og skaper regler, strategier og ledelseshierarkier for forskjellige sidestilte aktiviteter. Det oppstår problemer når strukturen ikke passer til situasjonen, og for å rette opp misforholdet, trenger man en eller annen form for omorganisering. Perspektivet gjenkjennes i New Public Management, som beskrevet ovenfor, blant annet ved vektlegging av topplederens kontroll og ansvar.

- *Human-resource-rammen* bygger på ideer fra organisasjonspsykologer, og det tas utgangspunkt i at organisasjoner er befolket av mennesker med behov, følelser og fordommer. Menneskene i organisasjonen har både evner og begrensninger, og de har stor kapasitet for å lære, men til tider enda større kapasitet til å forsvare gamle holdninger og overbevisninger. Fra denne synsvinkelen er nøkkelen til effektivitet å skreddersy organisasjonen til menneskene, det vil si finne en organisasjonsform som setter folk i stand til å få jobben gjort, samtidig som de trives med det de holder på med. Her er det naturlig å trekke inn Senges teorier om systemtenkning: Senge er opptatt av menneskene i organisasjonen og hva de sammen kan få til, og han mener at lederen har et arbeid som organisasjonens konstruktør (Senge, 1999: s. 345).
- *Den politiske rammen* ble opprinnelig skapt og utviklet av statsvitere, og den betrakter organisasjoner som arenaer der ulike interessegrupper kjemper om makt og knappe ressurser. Siden enkeltmennesker har ulike behov, perspektiver og livsstiler, er det konflikter overalt. Kjøpslåing, forhandlinger og kompromisser er deler av det daglige organisasjonslivet. Problemer oppstår fordi makten er samlet på feil steder eller fordi den er for spredt. Løsninger skapes gjennom politisk dyktighet og kløkt.
- *Den symbolske rammen* støtter seg på sosial- og kulturanthropologi og forkaster de forutsetningene om rasjonalitet som opptrer i de andre rammene. Retningen behandler organisasjoner som stammer, teater eller karneval. Organisasjoner er kulturer som drives frem mer av ritualer, seremonier, historier, helter og myter enn av regler, strategier og ledelsens autoritet. Når en organisasjon er som et teater, kan det oppstå problemer når skuespillerne spiller rollene sine dårlig, når symbolene taper sin mening og når seremonier og ritualer taper sin kraft. Forbedringer oppnås gjennom bruk av symboler, myter og mystikk.

Hver av de fire fortolkningsrammene over har sitt bilde av virkeligheten og ulike faglige utgangspunkt. Fortolkningsrammene belyser hver sin del av livet i organisasjonen, men for det meste bruker både teoretikere og av praktikerne de forskjellige perspektivene uavhengig av hverandre. Virkeligheten krever komplekse tilnæringsmåter. Det er derfor nødvendig å integrere fortolkningsrammene til en flerdimensjonal teori og en allsidig tilnæringsmåte til ledelse. Bare når ledere kan bruke alle fire fortolkningsrammene, kan man regne med at de forstår organisasjonslivets dybde og kompleksitet (Bolman og Deal, 1995: s. 14). Dette kan relateres til den helhetstenkningen oppgaven bygger på: Helheten er mer enn de enkelte delene, og sosiale fenomen kan ikke forstås isolert fra sin sammenheng.

De fire fortolkningsrammene er inkludert for å gi et perspektiv på forskjellige utgangspunkt for å utføre ledelsesoppgaven, og for å gi en beskrivelse av strategier for ledelsesfunksjonen. Utøvelsen av makt og tillit vil ha ulik betydning i de forskjellige fortolkningsrammene, og lederens forståelse for betydningen av denne dimensjonen i utøvelsen av lederskapet, vil avhenge av den fortolkningsramme lederen tar utgangspunkt i. Fortolkningsrammene illustrerer også hvor sammensatt ledelsesfunksjonen er: Makt-/tillitskomponenten er kun én komponent i helheten, og komponenten er best synliggjort gjennom fokuseringen på makt i det politiske lederskapet, selv om makten også er underliggende i de øvrige rammene.

Lederskap innebærer et forhold mellom ledere og deres fullmaktsgivere. Vi snakker om en intrikat gjensidig påvirkningsprosess der tanker, følelser og handlinger smeltes sammen til en kollektiv innsats som fremmer både lederne og de lededes mål og verdier. Ledere som bare baserer seg på én fortolkningsramme, vil sannsynligvis ikke forstå og takle komplikasjonene i prosessen (Bolman og Deal, 1995: s. 359). En rektor bør basere seg på flere fortolkningsrammer i sin forståelse for og takling av kompleksiteten i utøvelsen av lederskapet i skolen, og for helhetlig å kunne vurdere ledelsesprosessen.

2.3. Skoleledelse

Kravene til lederskap avhenger av organisasjonsform. En drøfting av de konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, må knyttes til den aktuelle organisasjon. Siden oppgaven har skolen i fokus, skal vi se nærmere på ledelsesfunksjon i skolen. Opplæringsloven inneholder bestemmelser om rammene for skoleledelse, og vi skal se på hva lovbestemmelsen sier, før vi ser på den virkelighet loven skal anvendes på.

I opplæringslovens § 9-1 står det: ” Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar”. Vi ser at skolen skal ha en leder – en rektor – som skal holde seg orientert om den daglige virksomheten i skolen og som skal arbeide for å videreutvikle virksomheten.

Vi ser også at bestemmelsen inneholder flere begreper som det kan legges ulike tolkninger i. Av betydning for oppgaven vil det være aktuelt å se på hva som ligger i begrepet *lederegenskaper*. Vi har sett på hva det vil si å være en leder, og på ulike fortolkningsrammer for hvordan lederfunksjonen utføres, men må se på skoleledelsen i dagens samfunn og drøfte ulike fortolkningsrammer for utøvelsen av dette lederskapet. Dette kapitlet, sammen med de to neste, vil gi oss svar på hva *lederegenskaper* kan innebære.

Utøvelse av lederskap i skolen er et område preget av ulike idealer for styring og ledelse, og diskusjonene om ledelse kan omtales som *ledelsesdiskurser*. Av og til vil flere diskurser omgi skolen samtidig. Når skolen som samfunnsinstitusjon er inne i en endringsperiode, som vi har sett at den ofte er, blir gjerne nye verdier introdusert, samtidig som den gamle rangordningen av etablerte verdier endres, og utformingen av hverdagspraksis og ledelse av læringsarbeid blir påvirket. De dominerende diskursene uttrykkes i den offisielle utdanningspolitikken og preger de politiske partiprogrammene. Personer som dominerer feltet språklig sett, vil antagelig få større makt til å initiere endringer enn andre. Diskurser er ladet med makt og former vår måte å tenke på (Møller, 2004: s. 11).

Som skoleleder vil man bli påvirket av ulike diskurser, samtidig som man er en aktør som kan ta del i diskursene på en aktiv måte. Den formelle ledelsesfunksjonen i skolen er både sammensatt og motsetningsfylt. Skolemiljøet er preget av ulike interesser og en leder vil ofte befinne seg i et konstant krysspress. Ulike aktører vil vektlegge ulike suksesskriterier (Møller, Persson et al. i Møller, 2004: s.14). Som illustrasjon skal her nevnes to ledelsesforståelser som ser ut til å prege dagens skole, og som lett kan komme i konflikt med hverandre: New Public Management og Old Public Administration. Disse kan igjen knyttes til Bolman og Deals fire perspektiver om ledelse, der New Public Management har mye til felles med den strukturelle rammen og Old Public Administration kan knyttes til human-resource-rammen.

Den offentlige sektor i Norge og Norden for øvrig er i de senere år modernisert gjennom New Public Management – en ledelsesideologi som er hentet fra det private næringsliv, som har det private næringsliv som forbilde og som omtales som en nyliberalistisk trend, jamfør innledningen med referanse til Telhaug og Løvlie. Ideologien kjennetegnes ved sterk vekt på topplederens kontroll og ansvar. Lederskap sees på som en profesjon der lederen skal være synlig og aktiv. I skolen vil dette medføre at rektor skal ha kontroll og ansvar og være synlig og aktiv. Videre er målet at virksomheten utvikler klare mål og kvantitative suksesskriterier

for å øke effektiviteten i organisasjonen. Det legges vekt på resultatkontroll og målbare prestasjoner som blant annet kan gi grunnlag for ressursfordeling og individuell belønning – elementer som har fått stor og omdiskutert plass i dagens skole, blant annet i form av nasjonale tester av elevene og ved resultatlønn for lærere. Til slutt skal innføring av konkurranseelementer i offentlig sektor bidra til å øke standarden og senke kostnadene (Møller, 2004: s. 12).

Kvalitetskriteriene lærerne bruker er ofte innrammet av Old Public Administration, hvor den primære orienteringen er mot rettferdighet og velferdspolitik, og ikke mot økonomi og effektivitet. Ut fra de to nevnte tradisjonene, oppstår det ulike forventninger til lederne og til ledelse. Arbeidsgiverne vil knytte rektorene tettere til seg som kommunale mellomledere, mens lærerne ønsker at rektor skal være skolens representant og ha sin lojalitet knyttet til den lokale skole. Når disse lojalitetskravene kommer i konflikt, forutsetter kommunen mer og mer at man skal være lojal overfor overordnet nivå. Men dette kan ikke tas for gitt. Kanskje bør, som Jorunn Møller sier, hensynet til skolens samfunnsmandat og loven komme først (Møller, 2004: s. 190-191)?

Følgende eksempel fra læreplanen kan illustrere dilemmaet. I den norske læreplanen, og i de øvrige nordiske læreplanene, har demokratisk *danning* en sentral plass. Definisjonene av god skoleledelse må av den grunn relateres til demokratiske verdier (Møller, 2004: s. 56). Jorunn Møller viser til tekster om ledelse og demokrati av John Deweys, som fremhever at demokratiet må leves og at det forutsetter at de relasjonene man ønsker at elevene skal utvikle, også må prege det voksne fellesskapet. For å realisere en målsetting om læring til demokrati, må arbeidsplassen derfor være preget av en demokratisk praksis. Rektorene har et stort ansvar for å angi tonen og skape gode rammebetingelser. Demokratisk ledelse handler om samarbeid, og ledernes suksess avhenger av kvaliteten på samarbeidet i ledergruppen, med personale og elever, foreldre og overordnede på kommunenivå (Møller, 2004: s. 56-57).

Den dominerende diskursen blant dem som sitter med beslutningsmakten i den norske skolen synes nå, som nevnt, å være New Public Management. Mye tyder på at demokratisk danning som sentral verdiorientering i våre læreplaner, motvirkes av nettopp enkelte målsettinger og prioriteringer i denne sammenheng (Møller, 2004: s. 58). Som vi har sett argumenterer Bolman og Deal for å integrere rammene, noe som vil kunne møte virkelighetens krav om komplekse tilnæringsmåter (Bolman og Deal, 1995: s. 14). Ved å integrere rammene vil

man kanskje kunne møte og tilgodese de ulike kravene, slik at man for eksempel både kan ivareta demokratisk danning og effektivitet i organisasjonen.

Denne teoretiske drøftingen har tatt utgangspunkt i at en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit er avhengig av hva slags organisasjon det er snakk om. Skolen har rektor som leder, der rektor må forholde seg til ulike ledelsesdiskurser som til dels kan vektlegge motstridende kvaliteter. Hvordan medarbeiderne opplever utøvelsen av lederskapet som er knyttet til ulike diskurser, vil antagelig ha betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet på skolen. Vi skal nå trekke inn empiriske data for å se hvordan ledelsen forholder seg i de skolene som kan karakteriseres som lærende skoler, og som av mange ansees for å være idealet for skoleutvikling.

Oppfatter medarbeiderne ved lærende skoler ledelsen annerledes enn lærerne ved andre skoler? For å belyse spørsmålet skal vi se på resultatene fra Læringslabens undersøkelser ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 42). Undersøkelsene er knyttet til fire faktorer som fanger opp ulike aspekter ved ledelse:

1. *Belønnende ledelse*: Ledelsen belønner medarbeiderne når de har gjort en god jobb, og bruker ulike former for belønning som ros, frikjøp av tid, lønn og så videre.
2. *Ledelse som har legitimitet*: Ledelsen driver utvikling som er praksisnær og realistisk, der de initiativ som tas, oppfattes å være velbegrunnede.
3. *Inkluderende ledelse*: Lederne involverer lærerne i utviklingsprosesser, medarbeidernes innspill blir tatt på alvor og det er et generelt godt forhold mellom lærerne og ledelsen.
4. *Ledelse som prioriterer og kan bruke makt*: Ledelsen vegrer seg ikke for å ta beslutninger på vegne av organisasjonen og sørger for at kompetanseutvikling er forankret i organisasjonens behov, og ikke ut fra den enkelte lærers ønsker.

Lærende skoler er operasjonalisert som skoler med høyt læringstrykk, det vil si skoler som har et felles opplevd behov for å lære og forbedre virksomhetens prestasjoner, og som har gode organisatoriske forutsetninger ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 20 og 42).

Resultatene viser at lærere i lærende skoler vurderer alle aspekter ved ledelse som mer positive enn andre lærere. Lite lærende skoler skårer negativt på ledelsesvariablene. Sterkest er opplevelsen av manglende legitimitet i ledelsen, men også av at ledelsen ikke greier å

prioritere eller gjennomføre oppgaver de tar initiativ til. Ledelsen er sterkere og mer inkluderende ved skoler som har gode organisatoriske forutsetninger. Organisatoriske forutsetninger handler her om å involvere medarbeiderne i fellesskapet og i skolens utvikling. Ledelsen har lettere for å prioritere og bruke makt når skolen har høyt læringstrykk. Spesielt utmerker lærende skoler seg ved at ledelsen bruker ulike former for belønning. Ved lærende skoler er det vanlig å få ros når man har gjort en god jobb. Mindre lærende skoler er mer gjerrige med rosen ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 42-43).

Funnene viser aspekter ved ledelse som blir vurdert hensiktsmessig for å bygge og oppnå en lærende organisasjon. Ifølge Læringslabens undersøkelse kan elementer som belønning, legitimitet, inkluderende ledelse og ledelse som prioriterer og kan bruke makt, bygge en lærende organisasjon. Da belønning, legitimitet, inkluderende ledelse og ledelse som prioriterer og kan bruke makt, ser ut til å være verdier som angivelig fremmer en lærende organisasjon, er det interessant å se om det er New Public Management eller Old Public Administration som best fremmer disse verdiene.

New Public Management vektlegger som sagt lederens kontroll og ansvar, effektivitet i organisasjonen, resultatkontroll og målbare prestasjoner, konkurranse og individuell belønning. En inkluderende ledelse, som involverer lærerne i utviklingsprosesser og tar medarbeidernes innspill på alvor, kan komme i konflikt med lederens kontroll og ansvar og med kravet om effektivitet. Effektivitet er et dårlig fundament for samspill og samhandling. Samspill fordrer tid til samhandling, dialog og refleksjon, og vektlegging og oppmuntring til slike verdier passer bedre i den mer demokratiske Old Public Administration-retningen.

En rektor som leder ut fra strategier fra New Public Management-ideologien, vil antagelig bli møtt av medarbeiderne med andre forventninger til og ønsker om skoleledelse. Som vi skal se etter hvert, vil ulike forventninger resultere i dilemmaer. I hvilken grad disse dilemmaene vil påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, avhenger antagelig av måten ledelsen håndterer dilemmaene på.

New Public Management vektlegger også individuell belønning. Belønnende ledelse er trukket frem som en faktor ved lærende skoler: Respons når man har gjort bra arbeid er positivt, enten den er rettet mot enkeltpersoner eller grupper. Blir belønningen derimot knyttet til et konkurransemoment, som er et av momentene som særpreger New Public Management,

kan man oppnå uhensiktsmessige følger. Enkelte følger kan motvirke verdier i en lærende organisasjon. Samarbeid og samspill kan for eksempel motvirkes av enkeltpersoner som søker å oppnå gunst og fordeler hos ledelsen.

Belønning i form av økt lønn er et forholdsvis nytt belønningssystem i skolen. Som Tian Sørhaug sier, kan kulturhistorien antagelig ikke oppvise noe sterkere magisk objekt enn penger. Han sier videre at belønningssystemer kan lukke et fellesskap mot omgivelsene. I et arbeidsmiljø kan dette bety at de som er begunstiget med høyere lønn, kan lukke seg mot det resterende arbeidsmiljøet. Det er vanskelig å oppleve seg som mislykket hvis man tjener mer enn andre og står i utsikt til å tjene mer. Det er tydeligvis ingen klar øvre grense for hvor mye penger mennesker kan tro de er verdt (Sørhaug, 2003: s. 59-60). Økt lønn kan resultere i økte individuelle prestasjoner hos skolens ansatte, men utsiktene til å få økt lønn kan motvirke samarbeid og samhandling og indirekte en lærende skole.

Læringslabens undersøkelsesdata viser at en lærende skole bør bygge på belønnende ledelse, legitim og inkluderende ledelse og ledelse som prioriterer og kan bruke makt. Lite lærende skoler kan ha ulike elementer som svikter, noe som gjør at de skårer lavt på disse verdiene. Drøftingen viser imidlertid at det å bygge på enkelte av komponentene også kan medføre uheldige utilsiktede virkninger som kan motarbeide en lærende organisasjon. Det kan være et hårfint skille mellom positive og negative effekter av verdiene, og oppgaven retter seg mot nettopp denne balansen.

Hva kan grunnene være til at vektleggingen av faktorene enten kan gi positive eller negative resultater? Det vil her argumenteres for at grunnene blant annet ligger i lederens etiske samspill med arbeidstakerne. Resultatene kan knyttes til at lederen utøver godt skjønn, gode vurderinger og godt samspill med medarbeiderne, det vil si at lederen utviser moralsk eller praktisk klokskap i utøvelsen av lederskapet, noe vi skal komme tilbake til i kapittelet om lederens etiske handlinger.

Hvis antakelsen om at lederens etiske samspill med arbeidstakerne kan være grunnen til enten positive eller negative effekter i bygging av en lærende organisasjon, viser seg å være korrekt, kan det argumenteres for at etiske verdier og etisk samhandling må legges til grunn for at man skal kunne bygge en lærende organisasjon. Disse verdier er således grunnleggende for å bygge den videre læringen som er knyttet til faglig læring og faglige kunnskaper. Drøftingen

tyder på at ledere ved skolene som skårer høyt antagelig utøver moralsk klokskap, og at samspillet i arbeidsmiljøet er preget av etiske verdier. Nettopp dette kan være grunn til at skolene skårer høyt på verdier som karakteriserer en lærende organisasjon.

Empirien og drøftingen viser at dilemmaet makt/tillit bør håndteres med utgangspunkt i etiske verdier. Bygger man på slike verdier, vil en lærende organisasjon kunne bygges. Vi skal senere se at etiske verdier også vil kunne bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Rektorene er utsatt for et krysspress av ulike forventninger. Hvordan den enkelte skoleleder opplever slike betingelser, vil sannsynlighet være avhengig av ulike faktorer: Hvor er den enkelte leder er i det personlige livsløp? Hvilke personlige og yrkesmessige erfaringer har lederen gjennomlevd? Hvilke fellesskap føler lederen tilhørighet til? Hva slags verdisyn og politisk syn har lederen? Hvor befinner lederen seg i sin karriere? (Møller, 2004: s. 13). Hvordan den enkelte leder takler krysspresset, vil være påvirket av de samme forhold. Vi skal nå se på i hvilken grad lederens *personlighet* spiller inn i utøvelsen av lederskapet.

2.4. Lederens personlighet

I dette kapittelet skal vi se på om lederens personlighet kan ha innflytelse på håndteringen av makt og tillit, og om lederens personlighet gjennom håndteringen av dette dilemmaet kan ha konsekvenser for det psykososiale arbeidsmiljøet. Har lederens personlighet betydning i arbeidet som leder, og eventuelt i hvilken grad, og er ledere maktpersoner?

For å kunne drøfte spørsmålet, skal vi først se på en definisjon av personlighet, og på hvordan man gjennom tidene har tillagt personligheten betydning for utøvelse av lederskapet. Vi skal deretter se på noen utvalgte personlighetskarakteristikker for å illustrere personlighetens mulige betydning for lederrollen i utøvelse av makt/tillit, og dermed påvirkningen av det psykososiale arbeidsmiljøet.

De fleste mennesker har en klar oppfatning av at det er av stor betydning hvem som sitter i lederstillingene, og at det er individuelle forskjeller i personlighetene i arbeidsfellesskapet som forårsaker variasjoner i jobbytelsene. Dette er et viktig debatte tema i

organisasjonpsykologi, og et sentralt spørsmål er hvor mye personligheten og hvor mye arbeidssituasjonen betyr for atferd og prosesser i organisasjonen (Kaufmann, 2004: s. 42).

I første del av det 20. århundre vektla organisasjonpsykologien å studere personlige egenskaper hos individet i organisasjonen. Etter 1970 støttet organisasjonsfaget seg til sosiologi og andre fagdisipliner med maktorientering, og den alminnelige oppfatning blant organisasjonsforskere var at personlighet spilte liten rolle i arbeidslivssammenheng.

Individets status mistet gjennom dette mye av sin tradisjonelle posisjon i organisasjonpsykologi, og man la i økende grad vekt på kontekst og situasjonsaspektet. Vektleggingen har variert, og i våre dager ser vi en tendens til en oppfatning om at personlighetstrekk igjen kan spille en viktig rolle i organisasjonslivet. For tiden er *interaksjonsperspektivet* det perspektivet som får mest oppslutning blant forskere. Interaksjonsperspektivet tar hensyn til at personligheten og de spesifikke situasjonene sammen bidrar til individets atferd (Kaufmann, 2004: s. 33-44).

Når personlighetspsykologene skal beskrive personligheten, er de opptatt av å fange inn helheten ved individet. I den forbindelse er både tanker, følelser og atferd implisert, og også det meget kompliserte samspillet mellom disse aspektene. Lawrence A. Pervins definisjon av personligheten er: "Personality represents those characteristics of the person that account for consistent patterns of feeling, thinking and behaving (Pervin, 2005: s. 6). Personlighet er i henhold til Pervins definisjon en samlebetegnelse på de av menneskets karakteristika som forklarer dets konsistente atferdsmønstre. Definisjonen er generell og kan romme mange ulike egenskaper hos et menneske, men den vektlegger at personlighet dreier seg om indre kvaliteter og egenskaper som gir seg uttrykk i regelmessigheter. Personen blir altså formet av individets tanker, følelser og ytre atferd, og hvordan dette skjer, er for personlighetspsykologene av spesiell interesse (Kaufmann, 2004: s. 36).

Niccolo Machiavelli, en filosof som levde for nesten 500 år siden, skrev *Fyrsten*, en bok som omhandlet strategier for å oppnå og bevare politisk makt. Han mente at moral og etikk tilhørte de svake, og argumenterte heller for en strategi bygget på arroganse og det å aldri vise ydmykhet. De som ville ha makt burde ha et kynisk-pragmatisk syn på livet, evne til å opprettholde følelsesmessig distanse og tro på sin målsetting. Hvis en ville ha makt, var det bedre å bli fryktet enn elsket, og de sterke har i kraft av sin styrke rett til å lyve, jukse og lure andre for å oppnå det de vil (Kaufmann, 2004: s. 46-47).

Marchiavellis teori kan virke fjern i våre dager – finnes det ledere som bruker slike metoder i vårt moderne samfunn? Forskere har undersøkt forholdene ved hjelp av en Mach-skala, som måler en Marchiavelli-lignende maktorientering, og resultatene viser at et oppsiktsvekkende høyt antall personer oppnår høye skårer på skalaen (Christie og Geis i Kaufmann, 2004: s. 47). En marchiavellistisk orientering er dermed langt vanligere enn man gjerne tror.

Schultz, som ikke bare omtaler ledere, men arbeidstakere generelt, har funnet at medarbeidere med maktstrategier skaper store problemer i arbeidsmiljøet fordi de tiltrekkes av situasjoner der de kan benytte utspekulerte hersketeknikker, som manipulering og liten omtanke overfor andre, og de kan være listige motstandere. Man antar at slike personlighetstrekk kan skape mye angst, konflikter og mobbing på arbeidsplassen (Schultz i Kaufmann, 2004: s. 47).

En rektor på en skole som bruker marchiavellistiske hersketeknikker i håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit, vil bruke makten illegitimt og motarbeide flere av fundamentene en skole skal hvile på. Som vi har sett tidligere i kapittelet, og som vi skal drøfte i kapittelet om psykososialt arbeidsmiljø, vil teknikkene mest sannsynlig motarbeide en lærende organisasjons kvaliteter og utviklingen av en lærende organisasjon. Vi kan videre gå ut fra at teknikkene vil motarbeide kvalitetene i et godt psykososialt arbeidsmiljø og intensjonene i opplæringsloven. Følgene av hersketeknikker blir at det psykososiale arbeidsmiljøet lider. Hvordan helheten i det psykososiale arbeidsmiljøet vil være, avhenger av de andre faktorer som bygger miljøet. Håndteringen av dilemmaet makt /tillit er kun ett element. Svikt i ett element kan gi negative ringvirkninger for andre elementer, slik at det psykososiale arbeidsmiljøet sannsynligvis vil bli mindre godt.

Læringslabens data viser at bruk av makt er en av faktorene som blir vurdert hensiktsmessig for å bygge og oppnå en lærende organisasjon ("Lærer elevene mer på lærende skoler?", s. 42). Ut fra overnevnte argumentasjon retter undersøkelsen seg neppe mot makt utført gjennom hersketeknikker. Derimot er det mye som kan tyde på at det siktes til bruk av makt på sosialt akseptable måter.

Ifølge McClelland (McClelland i Kaufmann, 2004: s. 47) er maktmotivet eller maktorientering et sosialt lært motiv, og i litteraturen er det ikke uvanlig å lese at ønsket om ledelse og myndighet er knyttet til dette motivet. McClellands forskning viser imidlertid også

at dyktige ledere i tillegg til å være karakterisert av maktorientering, også er karakterisert av makthemning. Makthemning er et personlighetstrekk som motvirker bruk av makt på sosialt uakseptable måter, det vil si gjennom blant annet tvang, manipulering, impulsiv aggresjon, autoritær atferd og bruk av vold.

Kombinasjonen høy maktorientering / høy makthemning innebærer at individet er orientert mot makt, men bruker makten som myndighet utøvd på sosialt akseptable måter. Slik maktbruk blir mer et spørsmål om å fremme saken en arbeider med, enn å fremme sin egen person. Makt blir dermed ikke et mål i seg selv, men et middel til å nå et mål (Kaufmann, 2004: s. 47). Dette gjelder ledere som karakteriseres som dyktige. På den andre siden vil det måtte få konsekvenser for ledelsesfunksjonen og arbeidsmiljøet at en leder er mindre dyktig og ikke behersker balansegangen. Et arbeidsmiljø som er preget av en leder som bruker hersketeknikker, er manipulerende og tiltrekkes av situasjoner hvor vedkommende kan bruke slike teknikker, har en stor utfordring. Likeledes kan et arbeidsmiljø som har medarbeidere med slike trekk, ha en utfordring, men dette har lederen et ansvar for å motarbeide. En leders oppgave er, som vi skal komme tilbake til i kapittelet om makt og tillit, blant annet å stoppe illojalitet og vold i organisasjonen. Når vold defineres som utslettelse av grenser, kan høy maktorientering som uttrykkes i form av tvang, manipulering, impulsiv aggresjon og autoritær atferd, karakteriseres som vold, og vold må stanses.

Ledere med høy maktorientering / høy makthemning vil kunne være gunstige i utøvelsen av makt og bygging av tillit. Makt brukt på akseptable måter er, som vi skal se, en nødvendig forutsetning for god ledelse. En god leder vil kunne utøve makt med formål å utvikle organisasjonen og å stoppe organisasjonens vold, gjennom maktutøvelse som oppleves legitim av kollegaer. Legitim makt utøvd på en legitim måte, vil sannsynligvis utvikle tillit.

Kaufmann viser til store befolkningsundersøkelser foretatt av Friedman og Rosenmann (1974), som fant frem til grupper av menn med personlighetstrekk som synes å øke tendensen til at personer under 60 år får hjerteinfarkt. Karakteristisk for gruppene var et såkalt "type A-atferdsmønster", som innebærer en "oppkavet" personlighet preget av høy aktivitet, bestrebelser på å vinne, utålmodighet, sterkt arbeidsengasjement, fiendtlighet og aggresjon. "Type B-personlighetene" hadde mye lavere verdier på disse trekkene. I lederstillinger karakteriseres "type A-personlighetene" av en ekstrem konkurranseorientering, utålmodighet, rastløshet, kronisk følelse av hastverk og kamp med klokken, irritabilitet, aggressivitet og

fiendtlighet. I tillegg kjennetegnes de ved høylytt, overdreven snakking og avbryting når andre snakker. Mennesker med "type B-personlighet" har et motsatt atferdsmønster og er dermed roligere og mer avslappet (Kaufmann, 2004: s. 45-46).

I forhold til jobbytter, helse og sosiale relasjoner vil "type A-personligheter" og "type B-personligheter" ha fundamentalt ulikt utgangspunkt. Undersøkelser bekrefter dette (Lee og Kanungo i Kaufmann, 2004: s. 46). "Type A-personligheter" viser at de jobber raskere både under press og uten stramme frister og press. De søker flere utfordringer i arbeidet og velger ofte de vanskeligste arbeidsoppgavene. På den annen side utfører "type A-personene" arbeidet dårlig når det krever tålmodighet, nøyaktighet og reflekterte beslutninger.

Forskningen viser videre at de fleste toppledere er "type B-personligheter". Det antas at dette har sammenheng med at "type A-personligheter" ikke har tålmodighet til å være så lenge i jobben, at de er utsatt for stor helserisiko og at de generelt er meget utålmodige i sitt løpende arbeid. Dette samsvarer dårlig med å fungere i topplederstillinger. I tillegg blir det pekt på at deres fiendtlige atferdsstil virker angstskapende og irriterende på andre, og at det kan være grunn til manglende forfremmelse i organisasjonen.

Personer med "type A-personlighet" fungerer godt under tidspress og i selvstendig arbeid, men de er ikke gode teamarbeidere. "Type B-personlighetene" er særpreget av en nøyaktighet og evne til å ta kompliserte beslutninger som ansees som en ressurs for organisasjoner (Kaufmann, 2004: s. 45-46). "Type A-personlighetene" og "type B-personlighetene" er her hovedsakelig sett i relasjon til lederstillinger, men vi må også kunne relatere fenomenet til arbeidstakere generelt, som vi så når det dreide seg om personer med maktorientering/makthemning. De forskjellige typer vil etter all sannsynlighet ha ulike innvirkninger på samarbeidsforhold og arbeidsmiljø.

I forhold til ledelse, en lærende organisasjon og det psykososiale arbeidsmiljøet på en skole, vil "type A-personligheter" på samme måte som ledere som bruker hersketeknikker, kunne motarbeide skolens fundament. De overnevnte karakteristikkene av ledere med "type A-personlighet", vil være et dårlig grunnlag for en samarbeidende kultur. Makt utøvet av en "type A-leder" vil være knyttet til de nevnte personlighetskarakteristika som fiendtlighet og aggressivitet og vil antagelig vanskelig oppleves som legitim. Derimot vil en "type B-leder" kunne innfri skolens intensjoner. Makt utøvet med et motsatt atferdsmønster enn det som

karakteriserer en "type A-personlighet", vil være preget av mer ro, mindre konkurranseorientering, mer tålmodighet og mindre aggressivitet og fiendtlighet, noe som samstemmer mer med kvaliteter som bygger en lærende organisasjon og, som vi skal se, et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Vi ser at en leders personlighet kan ha stor innflytelse på det psykososiale arbeidsmiljøet. I forbindelse med en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit, vil personligheten innvirke på valg av strategier for utøvelsen. I skolesammenheng vil det være gunstig med ledere som er orientert mot makt, men som i tillegg har en makthemning. Det vil videre være gunstig med kvaliteter karakterisert av "type B-personlighet" – kvaliteter som vil kunne bidra til å skape et godt psykososialt arbeidsmiljø i et skolesamfunn, bygge en lærende organisasjon og innfri kravene i opplæringsloven. Dette vil også være kvaliteter som kan bygge tillit.

2.5. Lederens etiske handlinger

Som vi har sett kan utfallet av håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit relateres til lederens personlighet. En leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan også knyttes til lederens etiske handlinger og etisk verdivalg, som igjen kan knyttes til lederens bakgrunn. Når vi står overfor etiske problemer, er det i stor grad slik at disse gjenspeiler at vi har ulike bakgrunn og ulike "verdisystemer". Dette kan være grunnlaget for at vi oppfatter verdikonflikter og dilemmaer helt forskjellig. Vi "ser" virkeligheten med ulike øyne. Et av områdene der de ulike verdisystemene slår ut, er i forholdet mellom individ og fellesskap. De ulike bakgrunnene avgjør hvilke holdninger man inntar til problemer og dilemmaer (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 158-159). Det er derfor aktuelt å knytte det etiske aspektet til en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit, for å se hvilke konsekvenser lederens etiske valg kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet.

En leders etiske valg er knyttet til lederens kulturelle bakgrunn. På samme måte som vi så ved personligheten, er den heller ikke statisk. Nedenfor omtales *dydsetikk*, der det er viktig å utvikle seg og "bli et bedre menneske". Dyder kan læres gjennom øvelse, gjennom å utvikle ferdigheter, innsikt, viljestyrke og evne til å se en sak fra flere sider (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 15). Sett i relasjon til ledelsesoppgaven, vil slike egenskaper være viktige på flere områder. Det vil ha betydning i samspillet med medarbeiderne og for å kunne integrere

fortolkningsrammene på ledelse, som Bolman og Deal argumenterte for, med den hensikt å oppnå en allsidig tilnærming til ledelse (Bolman og Deal, 1995: s. 14). Å kunne integrere rammer fordrer viljestyrke og evnen til å se en sak fra flere sider. Som vi ser, er lederens etiske handlinger knyttet til både kulturell bakgrunn og vilje og evne til å utvikle seg i samspill med omgivelsene.

Etikkens primære grunnlag er den respekten som samhandling forutsetter. Gjensidig respekt betyr at man ikke bruker andre mennesker som midler (Dale, 1999: s. 80) – en tese som bygger på et av Kants handlingsprinsipper: ”Handl slik at du alltid bruker menneskeheten både i din egen person og i enhver annens person samtidig som et formål og aldri bare som et middel” (Dale, 1992: s. 224).

I tillegg til å håndtere dilemmaet mellom makt og tillit, skal rektor også stoppe vold og gi organisasjonen en retning. Dette betyr grenseregulering, hvor makt skal utøves samtidig som tillit må bygges. Kan man bruke makt uten å bruke mennesker som midler? Hva kreves av en leder som skal ta avgjørelser og håndtere dilemmaer, og allikevel handle etisk?

Kant omtaler selvrespekt, samvittighet, moralsk følelse og kjærlighet til sin neste som moralens subjektive betingelser. Den moralske, estetiske tilstanden, det vil si det som gir moralske karakteregenskaper et personlig uttrykk, kan utvikles slik at følelsen av indre verdi, av selvaktelse og dignitet kan bli etablert. Selvaktelsen samspiller med sosialiseringens resultat, samvittigheten, som gir verdibedømmelser. Den sterkeste selvverdsfølelsen oppstår når ens ytelser og det en gjør, samsvarer med ens egne internaliserte idealer. Ifølge Kant må denne selvdisiplinen imidlertid bli ledsaget av glede.

Motvilje mot moralske prinsipper driver bort humanitetens anlegg i personen og svekker livsviljen og livslysten. Kant mener at ethvert menneske har den moralske følelsen ”opprinnelig i seg”. Denne følelsen spiller en viktig rolle når det gjelder konstitusjonen av moralske fenomen. Hvis ikke lederen fornemmer at integriteten til en medarbeider blir truet eller såret, oppstår ikke handlingskonflikter i et moralsk lys. Dessuten er for eksempel skyldfølelse og følelsen av å bli krenket eller opprørt over overgrep, det første orienteringsgrunnlaget for intuitiv bedømmelse i enkeltsituasjoner. Andre følelser som er avgjørende her, er empati og nestekjærlighet (Dale, 1992: s. 228-229).

Utøvelse av makt kan knyttes til de nevnte etiske perspektiver, og måten makt utøves på vil ofte være avgjørende for hvordan den oppleves. Skjer maktutøvelsen gjennom dialog og dilemmahåndtering, eller gjennom befaling, tvang og ordrer? Vi skal senere komme tilbake til håndtering av dilemmaer, strategier for utøvelse av makt og kommunikasjon. Men vi kan vel allerede her konstatere at de fleste vil foretrekke at makten utøves gjennom dialog og empati, med respekt for dem den utøves over. Rektors holdninger til sine medarbeidere vil gjenspeiles i måten medarbeiderne møtes på.

Etikkens grunnlag på en skole er at skolesamfunnets forpliktende trosforestillinger er inkarnert i hvert skolemedlems holdninger. De grunnleggende etiske vurderingene kommer til uttrykk i sedvaner og skikker i skolens kollektive liv. Grunnholdningene, det vil si det som virker og viser seg i elevenes og lærernes handlinger, er avgjørende for elevenes karakterdanning (Dale, 1999: s. 81). Også i forbindelse med det psykososiale arbeidsmiljøet skal vi se at disse holdningene er grunnleggende.

Respekten er etikkens primære grunnlag. Når rektor skal overveie og ta hensyn til hva som er tjenlig og godt å gjøre i skolesamfunnet, som når rektor skal håndtere dilemmaet mellom makt og tillit, trenger de praktisk klokskap. Dale viser til Arestotles, som taler om sjelens øye, om det å ha godt skjønn og den rette bedømmelsen om hva som er rimelig i en konkret situasjon. Praktisk klokskap innebærer å kunne overveie, fatte beslutninger og gi råd. En dyktig rektor er i stand til å skjelve det vesentlige fra det uvesentlige. Praktisk klokskap viser seg i ens utførelse av handlinger (Dale, 1999: s. 81).

I tilknytning til dydsetikk eller nyaristotelisk etikk omtaler Henriksen og Vetlesen også den etiske problemstillingen. De relaterer det man oppfatter som godt og attraktivt til den kultursammenhengen man hører hjemme i og de verdier kulturen er basert på. Etiske problemstillinger blir knyttet til kulturelle rammer og individets plass og funksjon innenfor den konkrete kulturelle sammenhengen. Det vektlegges at moralsk atferd må være knyttet til personlige ferdigheter og evner, som krever utvikling og ”kultivering” i forhold til konkrete rammer og kontekster. Disse evnene, som gjør at vi også blir i stand til å fungere godt innenfor en yrkessammenheng, kalles *dyder*. Den viktigste moralske dyden i denne typen etikk, er moralsk klokskap, det vil si evnen til å gjøre et godt og velbegrunnet resonnement som ”får det beste” ut av situasjonen (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 159).

Moralsk klokskap kan knyttes til praktisk klokskap, som nevnt ovenfor. Den moralske eller praktiske klokskapen vil uttrykke en klokskap som tar hensyn til ulikheter i bakgrunn og verdsett. Klokskapen vil vise seg i håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit. Vil håndteringen vise at rektor har godt skjønn og den rette bedømmelsen av hva som er rimelig? Har rektor godt skjønn og rett bedømmelse, vil tillit bygges, og grunnlaget for et godt psykososialt arbeidsmiljø styrkes. Viser det seg at skjønnet ikke er godt, vil både tillit og det psykososiale arbeidsmiljøet svekkes.

Et eksempel fra rapporten "Lærer elevene mer på lærende skoler?" kan illustrere at lederen kan ha nytte av å utøve praktisk klokskap i forbindelse med utviklingsprosesser og endringer i organisasjonen. Flere respondenter trakk i undersøkelsen opp følgende dilemma: "Store endringer i en organisasjon vil alltid medføre sunn skepsis og uberettiget motstand" ("Lærer elevene mer på lærende skoler?", s. 61). Dilemmaet viser seg i at det å komme i gang med endringsprosesser, krever et visst påtrykk av ledere eller nøkkelpersoner, mens det også er nødvendig å lytte til berettiget kritikk og innsigelser. Ikke alle nye ideer har livets rett, og fungerer de ikke, må man være villig til å forkaste dem. Balansegangen mellom behovet for forandring og nødvendigheten av å bevare det som er verdifullt, må også ivaretas.

Ledelse er nødvendig i utviklingsprosessene, men utøves forskjellig. En av lederne i overnevnte undersøkelse uttaler: "For oss funka det med å starte med de mest entusiastiske lærerne. Jeg valgte å "backe" opp dem fremfor å sloss med motstanderne i første omgang. Noen må gå foran å vise at det går an. Og ikke minst er det artig. Så får de andre heller komme etter." ("Lærer elevene mer på lærende skoler?" , s. 61).

Om praktisk klokskap er blitt utøvd i denne situasjonen er vanskelig å vurdere ut fra de opplysningene vi har. En av hovedoppgavene for en leder er, som vi har sett, å bære frem organisasjonens retning. Lederen her innfrir denne oppgaven. Ved å håndtere situasjonen på en slik måte, står man imidlertid i fare for at de som ikke fikk være med vil føle seg forbigått eller undertrykt. Om dilemmaet blir håndtert gjennom en dialog preget av dilemmatenkning, vil det kunne forhindre at enkelte føler seg undertrykt.

Konteksten vil ha betydning for hvordan dilemmaet oppfattes. Er det gode relasjoner mellom leder og arbeidstakere, vil en slik fremgangsmåte kunne aksepteres. Er det mindre gode relasjoner vil enkelte kunne føle seg forbigått. Dette kan igjen føre med seg negativ stemning,

negativt prat, frustrasjoner og sterkere motstand mot endringer. Balansen er hårfin, og antagelig avhengig av konteksten og tidligere erfaringer. Det er en fordel om lederen enser stemningen, og tilpasser fremgangsmåten i forhold til den.

Det er ingen fasitløsning på hvordan dilemmaer skal håndteres. Håndteringen må tilpasses den enkelte kontekst og det enkelte arbeidsmiljø. Vurderinger er avhengige av skjønn, refleksjon og kloke avgjørelser. De vil vise om rektorene utøver praktisk eller moralsk klokskap eller ikke.

Når målet ikke er noe fremtidig, men også noe vi virkeliggjør her og nå, betyr det at våre handlinger hele tiden må sees i forhold til dem. I yrkesetikk i skolen må man spørre om hva man ønsker at skolen man jobber i skal ha som preg. Klarer man gjennom jobben å virkeliggjøre målsettingene? Hva preger vår praksis i forhold til menneskene som er involvert i skolen (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 161)? Slike vurderinger krever at det skjer en refleksjon over praksis, og rektor, som en skoles leder, bør reflektere over sin praksis og vurdere om skolens mål virkeliggjøres gjennom den praksis som føres. For mange er dette en vanskelig vurdering, fordi man ofte vil forsvare sin egen praksis.

Etikkprofessor Ivar Asheim har foreslått å utvikle forståelsen av dydene på en slik måte at det primære er hvordan man forholder seg til hverandre. Asheim foreslår å utvikle dydsbegrepet i retning av bestemte holdninger som er nødvendige å fremme for å utvikle og sikre menneskelig fellesskap. Asheim definerer *holdninger* som faste atferdsmønstre som har en viss stabilitet over tid, slik at de gjør handlingene forutsigbare. Fellesskapet blir det sentrale. Holdninger utgjør nødvendige premisser for fellesskapet. Dersom ikke visse holdninger foreligger, er det ikke noe fellesskap (Asheim i Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 163-164). Dette kan knyttes til oppgavens kommende diskusjoner om psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon, der holdninger blir ansett som grunnlaget for utvikling av begge retninger.

For å igjen relatere dette til ledelse, må det være en forutsetning at lederen har de holdninger som er nødvendige for å utvikle og sikre menneskelig fellesskap. Vi skal se at dette fellesskapet er grunnleggende for det psykososiale arbeidsmiljøet og en forutsetning for en lærende organisasjon, som skal særprege skolen. Rektor må derfor praktisere visse dyder i

forhold til sine ansatte, noe som medfører at personer med en marchiavellistisk orientering eller en ”type A-person” vil kunne ha problemer med å utvikle og sikre fellesskapet.

Hvilke holdninger bør lederen vise i forbindelse med håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit? Dale argumenterer for moralsk vennskap, som består av gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati. Disse kvalitetene må bli følelsesmessig inkarnert i skolesamfunnets medlemmer om solidarisk deltakelse skal bli en realitet. Rektors, lærernes og elevenes solidariske deltakelse fordrer identifisering med skolesamfunnets moralske grunnideer, og tilhørighet til det fellesskapet ideene skal få praktisk virkning i. De moralske kreftene – den moralske energien – ligger derfor ikke minst i at skolesamfunnets forpliktende vurderinger vekker følelsesmessig engasjement hos deltakerne. Det er psykologisk umulig å forfølge et moralsk mål som en er likegyldig til (Dale, 1999: s. 81-82).

Vi har sett at overnevnte kriterier er kvaliteter et moralsk skolesamfunn må bygges på, og vi skal senere se at det er kvaliteter for å kunne oppnå et godt psykososialt arbeidsmiljø for lærere og elever. Spørsmålet blir om rektor har personlige verdisystemer som anser etiske verdier som viktige og forpliktende. Hvis en rektor ikke viser respekt, støtte og sympati, vil tilliten kunne svekkes. Det vil også kunne være vanskelig for det resterende arbeidsmiljøet å bygge solidarisk deltakelse hvis det er svikt i de moralske grunnideer hos rektor. God dydsetikk bør derfor legge vekt på å avklare hvilke dyder deltakerne i skolen bør ha, og oppmuntre dem. Dydsetikk har ikke bare konsekvenser for hvordan vi får skolen til å fungere. Det har også betydning for å utvikle et godt arbeidsmiljø (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 80).

En leder trenger altså moralsk klokskap i utøvelsen av lederfunksjonen. Rektor trenger denne dyden for å håndtere dilemmaet mellom makt og tillit. Det er nødvendig for å gjøre et godt og velbegrunnet resonnement som ”får det beste” ut av situasjonen. Likevel viser det seg at ledelse ikke alltid kan utføres slik. Sørhaug uttrykker at en ledelse aldri kan regne med å være i fullstendig etisk balanse, på grunn av den maktutøvelsen som er nødvendig for å utøve ledelse. Dette skal vi komme tilbake til i kapittelet om makt og tillit, men allikevel ha som et moment i denne drøftingen. Vi skal se at destruktiviteten med å bruke vold for å stoppe vold, er nødvendig for å være konstruktiv. Det er uhyre vanskelig – og egentlig umulig – for en leder både å etablere og garantere for et moralsk fellesskap og samtidig gi seg selv den av og til nødvendige retten til å bryte med de moralske verdiene. Vi står overfor dilemmaet det er å

gi ledere en rett til å opptre umoralsk. Det blir ut fra dette umulig å løse lederoppgavene på en fullt ut legitim måte (Sørhaug, 2003: s. 53-68). For å utdype dilemmaet med å gi ledere en rett til å bryte med moralske verdier, skal vi se det i relasjon til to perspektiver slik at mulige konsekvenser av bruddene kommer frem.

2.5.1. Øyeblikk, prosess, struktur og fortid, nåtid, fremtid

Vi har sett at utøvelse av moralsk klokskap i dilemmaet makt/tillit, aldri kan være i etisk balanse. Hvordan og i hvilken grad vil dette kunne påvirke arbeidsmiljøet og det solidariske fellesskapet på en skole? Vi skal relatere spørsmålet til følgende begreper:

- Øyeblikk, prosess og struktur
- Fortid, nåtid og fremtid

Det første perspektivet omhandler det at en konkret hendelse ofte består av en rekke handlinger, som inngår i prosesser som igjen er del av strukturer. Det som skjer i øyeblikket er gjerne lett å observere og definere, og trenger ikke være planlagt. Prosesser kan både være planlagte og tilfeldige. De varer i en viss tid, for så å opphøre. En prosess er vanskeligere å beskrive enn et øyeblikk, og handlingene er ofte påvirket av mange og uoversiktlige faktorer. Strukturer er mønstre som er vanskeligere å bryte, og som vil kunne være styrende på oss hele tiden. Det er ofte vanskelig å se strukturene, og de kan være ubevisste for oss (Læringslaben, 2004: s. 19).

Sett i relasjon til en rektors håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit vil en enkelt umoralsk handling av en leder ikke nødvendigvis skape negative ringvirkninger. Dale mener at løgn og bedrag som enkeltstående hendelser ikke nødvendigvis fungerer destruktivt. Men hvis kommunikasjonen er preget i så stor grad av dette at partene ikke skiller mellom sant og falskt, rett og galt, godt og dårlig, blir kommunikasjonen meningsløs og patologisk i sin struktur (Dale, 1999: s. 84).

Vi ser at et øyeblikk – en enkelt hendelse – kan aksepteres, men får hendelsene form av en struktur, vil det være uakseptabelt. Prosesser ligger et sted midt i mellom. Om en prosess kan aksepteres eller ikke, må vurderes ut fra situasjonen prosessen oppstår i. En leder vil kunne

bryte med etiske prinsipper i enkelttilfeller, og det vil kunne aksepteres. Blir bruddene strukturelle, kan det ikke aksepteres. Et arbeidsmiljø vil kunne akseptere enkelthendelser, men negative strukturer kan medføre mistillit, noe som vil ha negativ innflytelse på det psykososiale arbeidsmiljøet.

Brudd på etiske prinsipper kan videre relateres til perspektivet om fortid, nåtid og fremtid. Tiden som ligger bak oss og tiden vi har foran oss, møtes i nåtiden, slik at vår historie og våre fremtidsutsikter er med å forme oss og vår nåtidssituasjon (Læringslaben, 2004: s. 15). Bevisste brudd på etiske prinsipper ut fra en hensikt, vil kunne være begrunnet ut fra en tanke om å påvirke fremtiden. Først i ettertid, i fremtiden, vil handlingen kunne evalueres og vise seg å være riktig. Arbeidstakerne vil derfor ikke alltid kunne evaluere en hendelse i nuet, men først i ettertid.

Brudd på etiske prinsipper vil kunne ha betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet. Et av fundamentene som vi skal se en lærende organisasjon er bygget på, som også vil bli grunnleggende for vår definisjon av et godt psykososialt arbeidsmiljø, er solidarisk deltakelse og samhandling hos medlemmene i skolesamfunnet. Medlemmenes solidariske deltakelse avgjøres av den prestisjen og innflytelsen som eksisterer i skolesamfunnet. Prestisje og innflytelse er sosiale fenomener som gjensidig forsterker hverandre. Prestisje øker innflytelse, og innflytelse øker prestisjen. Tiltro til hverandres ansvarlighet kjennetegner prestisjen i den sosiale samordningen av handlingene. Ansvarligheten gjelder alle deltakerne i skolesamfunnet. For å konkretisere *rektors* ansvarlighet, er denne karakterisert av rektors viljestyrke, pågangsmot, troverdighet og pålitelighet (Dale, 1999: s. 85). Svikter grunnlaget for tiltroen, som når rektor bryter etiske prinsipper gjennom løgn og bedrag, vil sosiale fenomener som prestisje og innflytelse, bli svekket.

En rektors håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit vil i dette perspektivet ha direkte konsekvens for det psykososiale arbeidsmiljøet. En rektor som baserer sitt arbeid på løgn og bedrag, manglende respekt for medarbeiderne og manglende støtte og sympati over tid, slik at holdningene blir strukturelle, vil vanskelig kunne utvikle organisasjonen i positiv retning. Prestisje, i betydning tiltro til personenes ansvarlighet, øker innflytelse, og innflytelse øker prestisje. Her vil de motsatte fenomenene genereres: En leder viser ikke tiltro til personenes ansvarlighet, og får dermed mindre innflytelse. Vedkommende får mindre styrke bak utøvelse av makt og bygging av tillit. Mistillit, skepsis og likegyldighet kan lett bli følgene i

arbeidsmiljøet. Likeledes vil en leder som baserer seg på ærlighet, respekt, støtte og sympati generere positive ringvirkninger, noe som vil prege og styrke det psykososiale arbeidsmiljøet.

Vi ser at en leders personlighet og etiske valg kan være svært avgjørende for hvordan en organisasjon vil utvikle seg. En leders personlighet er ikke konstant. Den utvikler seg i de relasjonene den omgis. Personligheten er derfor også bestemt av omgivelsene og av lederens evne og vilje til å utvikle sine egenskaper. Vi ser her helhetsperspektivet illustrert: Alle faktorer er knyttet sammen til en helhet der de gjensidig influerer på hverandre.

Likeledes har rektor på en skole et særlig ansvar for å tilrettelegge for utviklingen av en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø. Mangler viljen og evnen til å utvikle disse egenskapene, fyller man ikke rektorrollen tilstrekkelig. Kan skolen ha en rektor som unnlater å bygge på moralske verdier, og som ikke utøver moralsk klokskap?

Man ønsker kanskje å tro at ledere er personer som vektlegger etiske handlinger og prinsipper, men som vi så, ifølge Kaufmann, har et overraskende høyt antall personer i lederstillinger kvaliteter som strider imot disse verdiene. På de enkelte arbeidsplassene der ledelsen motarbeider etiske verdier, vil arbeidstakerne oppleve store utfordringer, noe som vil påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet. Stadige brudd på etiske prinsipper vil være spesielt uheldig i en lærende organisasjon, som nettopp bygger på og skal utvikle etiske verdier.

Komplekse og motsetningsfylte forventninger til utøvelse av ledelse kan resultere i konfliktsituasjoner som krever at man tar et valg. Ofte er det pålegg man som leder har liten kontroll over, og man kan oppleve seg som fanget av motstridende forventninger. Det kan medføre at man må ta stilling til hvilke forventninger det er viktigst å møte, eller hvor lojaliteten skal plasseres i en konflikt. Noen ganger har man tid til å reflektere over løsningsalternativer. Andre ganger må man handle raskt, og man tar kanskje beslutningene intuitivt og spontant, og løsningene kan da bli gjenstand for analyse i ettertid (Møller, 1996: s. 44).

Ulike forventninger resulterer ofte i dilemmaer. En skoleleder vil kontinuerlig oppleve en rekke ulike dilemmaer. Rektor må utføre lederfunksjonen i konfliktsituasjonen og i forventningspresset og skal i en vanskelig situasjon utvikle organisasjonen i samspill med de ansatte. Rektor har et mandat som skal løses i tråd med lover og retningslinjer og gjennom

belønnings- og tvangsmidler. Gjennom stillingen har lederen en maktposisjon til å utøve makt over andre og ta avgjørelser som har konsekvenser for andre. Det er i denne situasjonen vi møter dilemmaet mellom makt og tillit. For denne maktposisjonen er, som vi skal se, fullt og helt basert på andres tillit.

2.6. Dilemma

Problemstillingen retter fokus mot et dilemma knyttet til to kvaliteter, makt og tillit, der resultatet av håndteringen av dilemmaet antas å ha innvirkning på det psykososiale arbeidsmiljøet. En leder må håndtere dette dilemmaet. For å belyse denne delen av problemstillingen er det aktuelt å se på hva som ligger i dilemmabegrepet og hvordan dilemmaer kan takles best mulig. Senere vil dette perspektivet knyttes til makt og tillit.

Dilemma brukes her om et begrep som fanger opp alternative eller motsetningsfylte orienteringer. Det rette svaret finnes ikke, og enhver handling eller løsning fører med seg fordeler og ulemper (Møller, 1996: s. 43). Et dilemma kan lett forveksles med et problem, men Cuban har understreket betydningen av å skille mellom de to begrepene. Et dilemma kan se ut og oppleves som et problem, men kan ikke løses som et problem. Forskjellen ligger i at problemer produserer konflikter, fordi et ønsket mål ikke kan nås. Et problem har en løsning, mens et dilemma ikke har en klar løsning. Dilemmaer er konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig. Kunsten blir å nå frem til beslutninger som er til å leve med. Det innebærer at man må ofre noe i forhold til det man betrakter som en ideell løsning (Cuban i Møller, 1996: s. 44-45).

Virkeligheten er kompleks, og det finnes ulike spenningsfelt som kan gi seg utslag i dilemmaer. I dilemmaer må man ta stilling til to sider av en sak, og man må velge mellom alternativer som kan være motstridende eller like ønskelige. Et dilemma kan, som nevnt, ikke løses – det må håndteres på best mulig måte. Når en av partene mener at en bestemt sak har en optimal løsning, kan det være en fordel å utvide perspektivet og forestille seg hvilke konsekvenser løsningen har for andre. Det å velge en løsning kan være vanskelig, fordi dilemmaer ofte må håndteres på en måte som ikke tilfredsstiller alle. Derfor er det en fordel å ha et mål om å oppnå balanse når man håndterer dilemmaer. Når en skole ivaretar

dilemmaperspektivet og har en dialog som er preget av dilemmatenkning, vil antagelig ikke enkeltpersoner føle seg undertrykt. Man kan mene at håndteringen av en situasjon ikke er ideell, så lenge alle synspunkter blir hørt og de fleste har samme oppfatning av skolen og dens mål (Læringslaben, 2004: s. 14-15).

Motsatt kan en si at på en skole som ikke ivaretar dilemmatenkningen, kan enkeltpersoner føle seg undertrykt. Dilemmaet mellom makt og tillit kan illustrere dette. Hvis rektor leder ved kun å bruke makt, vil det kunne oppleves som illegitim maktutøvelse, og tilliten til ledelsen kan bli svekket. En rektor som ønsker å ivareta dilemmaperspektivet, vil kunne gå inn i en dialog preget av dilemmatenkning med personalet. Vedkommende vil kunne forklare sitt syn, men må også lytte til hva personalet har å si om saken. Når en avgjørelse skal tas, vil personalet antagelig ikke føle seg undertrykt, selv om de ikke synes løsningen er ideell, og tilliten kan likevel opprettholdes. Tar rektor derimot avgjørelsen uten dialog, vil personalet lett kunne føle seg undertrykt, og tilliten kan svekkes.

Lederstrategier kan påvirke dilemmatenkningen. Bolman og Deals strukturelle ramme, som i oppgaven blir knyttet til New Public Management, kan legitimere at lederen skal ta avgjørelser på organisasjonens vegne uten dialog, blant annet for å oppnå effektivitet i organisasjonen. Human-resource-rammen ville derimot antagelig argumentere for et dilemmaperspektiv, med den hensikt å ivareta menneskene i organisasjonen (Bolman og Deal, 1995: s. 13-14).

For å drøfte problemstillingen videre skal vi i neste kapittel se på begrepene *makt* og *tillit*: Hva er makt og hvordan utøves makt? Hva er tillit, og hvordan bygges tillit? Til slutt skal vi drøfte dilemmaet mellom makt og tillit og hvordan disse egenskapene formidles, blant annet ved å vurdere ulike maktstrategier og kommunikasjon.

3. MAKT OG TILLIT

Makt og tillit er to kvaliteter som ofte er knyttet til hverandre og avhengige av hverandre i utviklingen av et konstruktivt arbeidsfellesskap. Vi skal etter hvert se at det paradoksale ved disse egenskapene er at man ikke kan utøve makt over tid uten å ha tillit, og man kan ikke ha tillit uten å utøve makt. Kvalitetene henger sammen, men er likevel totalt forskjellige.

Forskjellen kan blant annet illustreres gjennom måten begrepene ofte uttrykkes på: Man *utøver* makt og man *bygger* tillit. Utøvelse av makt henspiller på oppgavens innledning, der det sto at makt har kapasitet for ensidighet, det vil si at en person kan utøve makt og at denne makten kan utøves over andre. Tillit kan ikke utøves. Tillit er alltid gjensidig og må utvikles gjennom denne gjensidigheten – tillit må bygges. Vi skal se at tillit er en egenskap som ikke kan regelfestes, men at etableringen av et gjensidig tillitsforhold likevel kan være grunnleggende. I begynnelsen av et samarbeid vil gjerne relasjonene være preget av gjensidig forbeholdenhet. Sensitivitet og oppriktighet i relasjoner er viktig for å bli den andres tillit verdig (Møller, 1996: s. 32). Makt kan utøves uten denne sensitiviteten og oppriktigheten, selv om det selvfølgelig hadde vært en fordel om disse egenskapene var til stede ved utøvelse av makt.

Vi skal se på lederens håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit, og hvilke konsekvenser denne håndteringen kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Oppgavens problemstilling retter fokus på samspillet og dilemmaet mellom makt og tillit. Vi skal derfor starte med å se på begrepene hver for seg.

3.1. Makt

For å belyse maktbegrepet, skal noen ulike beskrivelser og definisjoner av makt drøftes, og en ramme for begrepet presiseres. Vi skal se hvordan makt kan være en sterk kraft i menneskelige relasjoner og hvordan makten kontrolleres og reguleres i samfunnet. Foruten å se på hva selve maktbegrepet innebærer, skal vi se på tre forhold som kan illustrere konsekvensene av maktbruk:

- Maktbruk, legitim makt
- Maktmisbruk, illegitim makt
- Fravær av makt.

Makt er i dagligtale et litt negativt ladet ord som ofte forbindes med tvang, straff og belønning. Makt betegner da et asymmetrisk forhold, der én person utøver makt, mens en annen må underkaste seg. En viktig grunn til at mange har en negativ holdning til begrepet, er at makt kan assosieres med maktmisbruk.

Potensialet for makt foreligger i alle sosiale situasjoner, og det kan finnes i både ting og ideer, språk og handlinger, strukturer og prosesser (Sørhaug, 2003: s. 22). Maktforhold finnes derfor i blant annet menneskelige relasjoner, i politikken både nasjonalt og internasjonalt, i familien og i skolen. Makt er en dimensjon i ethvert forhold mellom mennesker, mest direkte og følbart når to personer møtes ansikt til ansikt (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 179).

Makt er altså ofte et negativt ladet ord, men det trenger imidlertid ikke å være negativt. Det kan være nødvendig å bruke makt for å påvirke, gi retning, fremme utvikling og for å stoppe vold. Dette er viktige områder når vi snakker om skoleutvikling og arbeidsmiljø. Vi skal etter hvert se at det kan være nødvendig å bruke makt, og at maktbruk dermed kan ha en positiv effekt.

3.1.1. Makt i samfunnet

Det er viktig å se en leders makt i en større sammenheng og se nærmere på maktens betydning i samfunnet. Makt er en kraft som finnes overalt og som må reguleres. Samfunnet har sett dette behovet. Skolen er en del av samfunnet – en liten del av helheten – og blir på ulikt vis berørt av reguleringene. Reguleringen skjer gjennom lover og bestemmelser, men også gjennom etiske retningslinjer knyttet til hvordan man skal forholde seg til hverandre.

Der hvor makt utøves, kan man i mange tilfeller også finne misbruk av makt, det vil si at makt brukes på en illegitim måte. Det norske samfunn er bygget opp etter maktfordelingsprinsippet, som er en måte å kontrollere samfunnets maktutøvelse på. Maktfordelingsprinsippet er et politisk-juridisk prinsipp som ble lagt til grunn da Grunnloven ble laget. Det går ut på at

statsmakten skal fordeles på tre uavhengige institusjoner: en lovgivende, en utøvende og en dømmende. Lovgivingsmakten er lagt til en folkevalgt forsamling, det vil si Stortinget, den utøvende makt til Kongen og den dømmende makt til domstolene.

Maktfordelingsprinsippet ble lansert av den franske rettsfilosof Montesquieu i 1748.

Montesquieus utgangspunkt var observasjonen om at den som har makt, er tilbøyelig til å misbruke den. For å unngå tyranniet, må de tre formene for makt være på forskjellige hender. Han foreslo derfor å la makt stanse makt, eller balansere makt (Andenæs, 1989: s. 50-51). Vi ser her nødvendigheten av at makt og maktmisbruk må observeres og balanseres.

Ved siden av dette grunnleggende prinsippet har det utviklet seg komplekse politiske systemer som er preget av vanskelig beskrivbare fordelinger av makt mellom en rekke organer som foruten dem som er knyttet til nasjonalforsamling og regjering, blant annet er forvaltningsetater, partier, interesseorganisasjoner og massemedia (Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon, 1980: 8, s. 45). Vi finner derfor en rekke organisasjoner som fungerer som kontrollfunksjon for maktutøving. Som eksempel kan nevnes fagforeninger og Arbeidstilsynet, som er kontrollinstanser for saker som gjelder arbeidstakere og arbeidsgivere, og som dermed er instanser som har innflytelse i skolen.

Maktforhold preger hele tiden mellommenneskelige forhold. Samfunnet observerer maktutøvelse, er oppmerksom på at makt kan misbrukes og er forberedt på å sette inn motiltak mot maktmisbruk. Selv om maktbegrepet ofte har en negativ klang, kan det være nødvendig å bruke makt for å stoppe maktmisbruk. Maktutøvelse har da en positiv funksjon.

3.1.2. Definisjon

Selve begrepet *makt* er vanskelig å definere. Dette fordi man mister vesentlige aspekter ved maktforhold og maktbruk hvis man for eksempel knytter begrepet enten til handling eller struktur (Sørhaug, 2003: s. 21).

I dagligtale og i statsvitenskaplig analyse betyr makt det å ha evne til å utøve visse former for sosial innflytelse (potensiell makt), eller det å utøve slik innflytelse (aktuell makt) (Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon, 1980: 8, s. 45). Vi ser at det skilles mellom

en persons egenskaper og en persons handlinger. I statsvitenskap er makt et sentralt uttrykk, og det er gjort forsøk på å gi begrepet et presist innhold. Robert A. Dahl, en amerikansk forsker, knytter makt til innflytelse utøvd ved hjelp av ekstreme negative (straff) eller positive (belønning) sanksjoner (Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon, 1980: 8, s. 45). Gudmund Hernes foreslår derimot å la en persons eller institusjons generelle makt defineres som dennes kontroll over utfallet av verdifulle hendelser, som for eksempel en saksavgjørelse som ulike aktører ønsker ulike utfall av. Hendelsene blir verdifulle hvis mange eller mektige aktører knytter interesser til dem. En aktør kan ha kontroll over en hendelse i kraft av en formell stilling eller på grunn av ressurser og dyktighet (Hernes, 1995: s. 20- 21).

Med et mer sosiologisk utgangspunkt, definerer Tian Sørhaug makt som ”kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort.” (Sørhaug, 2003: s. 22). Sartres beskrivelse av makt kan utfylle Sørhaugs: ”Makt er noe noen har, den er knyttet til posisjoner og utfoldes gjennom handling, men fungerer som både en prosess og en tilstand. Den sirkulerer i sosiale systemer og utfolder seg gjennom strukturer og trege handlingsfelt.” (Sartre i Sørhaug, 2003: s. 22).

Kort sammenfattet kan man etter disse definisjonene og beskrivelsene si at makt handler om å utøve innflytelse og kontroll, og at makt er knyttet til posisjon, personlighet og til muligheten for bruk av sanksjoner. Noen har makt i kraft av sin stilling. Dette gjelder makten som er knyttet til posisjon, som i oppgaven er relatert til skole, altså til en organisasjon. I oppgaven vil nettopp denne makten belyses, og det skal hovedsakelig fokuseres på en leders makt. En leder kan i kraft av sin stilling utøve makt over andre, ta avgjørelser som har konsekvenser for andre og påvirke andre til å handle.

3.1.3. Makt i organisasjoner

Max Webers byråkratiteori har vært sentral for vår forståelse av makt i institusjoner og organisasjoner. Når man skal drøfte hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, er det nettopp makt i *organisasjoner* som skal drøftes, og vi tar derfor utgangspunkt i Webers teori.

Weber skiller mellom makt og herredømme, der herredømme er et spesialtilfelle av makt som baserer seg på befaling i kraft av autoritet. Makt er da å forstå som legitime relasjoner der noen styrer og andre blir styrt eller hersket over (Møller, 2004: s. 147). Fredrik Engelstad har foreslått å sløyfe skillet mellom herredømme og makt, fordi begrepsbruken er i strid med hvordan maktbegrepet brukes til daglig. Makt kan da brukes både om legitime og illegitime relasjoner (Engelstad i Møller, 2004: s. 148).

Denne forståelsen av makt kan knyttes til problemstillingen i oppgaven, fordi det nettopp er lederens makt som drøftes. I kapittelet om ledelse så vi at ledelse er beslektet med både makt og myndighet, slik at makt både kan knyttes til utøvelse av ledelse og er beslektet med rollen som leder. Vi skal derfor legge Webers forståelse til grunn for den videre drøftingen, der makt baserer seg på befaling i kraft av autoritet, med det resultat at andre blir styrt over.

Weber (2000: s. 91-104) skiller mellom tre former for herredømme:

- *Det tradisjonelle herredømme* har makt i kraft av tradisjoner. Vi overholder skikker og ordninger som har eksistert fra gammelt av, og det patriarkalske herredømme er idealtypen.
- *Det legale herredømme* har makt i kraft av lover, og byråkratiet er idealtypen. Vi adlyder personer som innehar bestemte stillinger, for eksempel rektorer, fordi vi tror at de har rett til å fatte beslutninger – en rett som er basert på forutsetningen om at systemet fungerer best på denne måten. Den som hersker har rett og dermed legitim makt til å bestemme innenfor et saksavgrenset kompetanseområde.
- *Det karismatiske herredømme* er knyttet til herskerens person og nådegaver, som for eksempel magiske evner og det å ha ordet i sin makt. Et nærliggende begrep er ”forførerer”, og vedkommende kan oppleves overbevisende av samhandlingspartnerne. ”Troen” på profeten er grunnlaget for den karismatiske autoritet, men når troen faller bort, går autoriteten tapt.

Det er nærliggende å tro at disse ulike beskrivelsene av forskjellige typer herredømme glir over i hverandre, slik at man i en organisasjon kan finne dem side om side.

Når et herredømme anerkjennes som rimelig og rettmessig, er det legitimt. Hva som ansees som legitim maktutøvelse er knyttet til den tidsepoken maktutøvelsen skal vurderes i forhold til. Ulike tidsepoker har hatt ulikt grunnlag for hva som er anerkjent som legitim

maktutøvelse, og, som vi så av Bolman og Deals perspektiver, ulike syn på hva som får en organisasjon til å fungere (Bolman og Deal, 1995: s. 13-14). I våre dager er legitim makt ofte knyttet til gjensidig forståelse av normer, lover og regler. Så lenge lederen følger disse reglene, oppleves maktposisjonen som legitim (Møller, 2004: s. 148). Illegitim maktutøvelse er da knyttet til brudd på lover, regler og normer.

Som vi har sett har en leder makt i kraft av sin stilling. Men maktforhold finnes også i grupper, som for eksempel i et arbeidsfellesskap, der ingen har en formell posisjon som leder. Dette fremkommer blant annet av den tidligere nevnte ”potensielle” og ”aktuelle” makten som er relatert til dagligtale og statsvitenskaplig analyse, der det å ha evne til å utøve sosial innflytelse og å utøve denne innflytelsen er knyttet til det å ha makt (Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon: 8, s. 45). En slik innflytelse er det ikke bare den formelle lederen som utøver. Arfwedson gir et eksempel på dette i sin omtale av ”skolekoder”. Hver skole har sin kode, det vil si at hver skole har sitt særegne preg der de uformelle lederne er kodebærere (Arfwedson, 1984: s. 23-27). De uformelle lederne kan derfor ha stor innflytelse på arbeidsmiljøet. Dette må bety at ulike former for makt må forenes på en arbeidsplass, blant annet lederens formelle makt og makt som finnes i arbeidsfellesskapet. Dette må igjen sees i forhold til oppgavens helhetsperspektiv som vektlegger at det er helheten som teller. Disse elementene vil interagere og være med på å danne en helhet.

Maktmisbruk eller bruk av illegitim makt finner man også i et arbeidsfellesskap. Lederen kan selvfølgelig misbruke sin makt, og øvrige ansatte kan misbruke sin makt. Sørhaug betegner dette som illojalitet og vold i institusjonen, og han mener at lederen har som sin oppgave å stoppe denne volden. Lederen vil da bruke makt for å stoppe elementer som motarbeider etisk praksis, en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø. Er det lederen som misbruker sin makt, vil de nevnte kontrollorganer kunne stoppe misbruket.

I tillegg er man i organisasjoner redskap for organisatoriske interesser og målsettinger, og dermed også for andre. Dette åpner i alle organisasjoner for store muligheter for krenkelser og andre voldsformer. Med dette utgangspunktet utkrystalliserer det seg to sentrale lederoppgaver. Ved siden av å bære frem og indikere organisasjonens retning, er den viktigste funksjonen for en ledelse å binde organisasjonens interne vold (Sørhaug, 2003, s. 24).

Et eksempel på *fravær* av makt kan sees i sammenheng med lederoppgavene som er nevnt i forrige avsnitt. Hvis ikke en leder utøver makt ved å binde organisasjonens interne vold, åpner det for negative ringvirkninger i forbindelse med voldsutøvelse og maktmisbruk. Vold er smittsomt og stopper ikke av seg selv, sier Sørhaug (Sørhaug, 2003: s. 24). Fravær av makt i slike situasjoner kan styrke voldsutviklingen og vil derfor være destruktivt for organisasjonen og for det psykososiale arbeidsmiljøet. Likeledes vil en leder som ikke bruker makt til å påvirke utvikling av organisasjonen, kunne unnlate utvikling og iverksetting av politiske beslutninger. Vi kan for eksempel si at hvis ikke en leder tilrettelegger for at nye læreplaner implanteres, vil det være illegitim utøvelse av lederoppgaven.

Et av de momenter som bygger en lærende organisasjon, er, ifølge Læringslabens empiri, ledelse som prioriterer og kan bruke makt. Slik maktutøvelse knyttes til at ledelsen ikke vegrer seg for å ta beslutninger på vegne av organisasjonen og sørger for at kompetanseutvikling er forankret i organisasjonens behov, og ikke den enkelte lærers ønsker ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 42). Denne form for makt kan knyttes til lederens primære ledelsesoppgaver. Det å se organisasjonens behov, og ikke ta utgangspunkt i den enkelte lærers ønsker, kan bidra til å stoppe illojalitet og vold.

Enkelte medarbeidere vil være flinkere enn andre til å fremme egne behov, selv om det går på bekostning av andres behov. Det kan ikke være slik på en skole at den sterkeste rett vinner frem, verken blant elever eller lærerne. Som Læringslaben uttrykker det, skal ingen skal ha rett til å sette egne behov foran andres (Læringslaben, 2004: s. 21). Dette blir en form for illojalitet og vold som må stoppes, og som empirien viser, særpreger det lærende skoler at de *ikke* har en kultur der folk gjør som de vil ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 47).

Ut fra drøftingen om lederens etiske handlinger i kapittel 2, er det mye som tyder på at måten slike dilemmaer håndteres på, er av betydning for hvordan medarbeiderne oppfatter utfallet av dem. Er upopulære avgjørelser tatt med utgangspunkt i praktisk eller moralsk klokskap, det vil si ut fra godt skjønn og den rette bedømmelsen om hva som er rimelig i en konkret situasjon, kan avgjørelsene lettere aksepteres av medarbeiderne.

I Læringslabens undersøkelse kan påstandene "Ledelsen ved skolen er god til å gjennomføre vedtatte endringer" og "Ledelsen ved skolen er god til å skjære gjennom og ta upopulære avgjørelser når det er nødvendig" knyttes til det å bære frem og indikere organisasjonens

retning og binde dens interne vold. Det å ta upopulære avgjørelser blir her vektlagt som en nødvendighet. Ved lærende skoler ser arbeidstakerne på makt som et positivt element. Det er imidlertid grunn til å tro, ut fra tidligere drøfting, at det her er snakk om legitim makt. Empirien bekrefter at bruk av makt er en av forutsetningene for å bygge en lærende organisasjon, og som vi skal se, er bruk av makt også en av forutsetningene for å bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø. Empirien viser i tillegg at bruk av makt vurderes positivt av lærerne, mens oppgavens teoretiske drøfting antar at den positive vurderingen av maktbruk er knyttet til måten makt utøves på.

Rektor har en maktposisjon som er regulert av lover, regler og sedvaner i skolesektoren, og den er regulert av ønsker og pålegg fra skoleetat og departement. Men både lover og instruksjoner kan tolkes. Dette gir rektor i mange tilfeller en mulighet for skjønn, som vil være bestemt av ham selv, hans personlighet, strategier og hans samspill med andre. Skjønnen vil være retningsgivende for utøvelsen av lederoppgavene og kan være kilde til mange reaksjoner, både anerkjennelse og frustrasjoner.

En rektor har mangfoldige muligheter for maktutøvelse, som for eksempel:

- Læreplanarbeid: Ved innføring av nye læreplaner er det rektors ansvar at lærerne gjøres kjent med de nye planene og at det avsettes tid til å implantere dem i arbeidet.
- Personalarbeid: Som leder for personalgruppen har rektor mange oppgaver som stadig må vurderes og gjennomføres, ikke minst knyttet til ansettelser, sykemeldinger, vikarinntak og søknad om permisjoner. Rektor må være kjent med lover og bestemmelser og sørge for at personalet blir ivaretatt i henhold til gjeldende regler. Ved personalkonflikter eller konflikter med ulike samarbeidspartnere, må en leder sørge for at de blir tatt opp og om mulig løst.

Maktposisjonen er påvirket av forventninger fra ansatte, elever og andre samarbeidspartnere. Måten en rektor utøver denne makten på, blir personlig. Ved siden av måten makten utøves på, blir et av de sentrale spørsmål i oppgaven om rektor bruker sin makt til å bygge et godt arbeidsmiljø, og om makten blir brukt for å oppnå tillit.

I dette kapittelet har vi sett på maktbegrepet og kommet frem til en ramme om begrepet. Makt er satt i en større sammenheng for å illustrere betydningen av denne egenskapen. Vi har sett at

bruk av makt er en nødvendig ledelsesfunksjon både i forbindelse med å utvikle organisasjonen og for å binde organisasjonens interne vold.

3.1.4. Illojalitet og vold

For å presisere den ledelsesoppgaven det er å binde organisasjonens interne vold, kan det være hensiktsmessig å se på begrepene *illojalitet* og *vold*. Bruk av makt ansees som en forutsetning for å stoppe illojalitet og vold, og er derfor nødvendig for å bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø, forstått som faktorer ved arbeidsbetingelser og omgivelser som har konsekvenser for helse, trivsel og yteevne. Hva som kan karakteriseres som vold, avhenger av hvordan vold defineres.

Det er vanlig å assosiere vold med fysisk vold. Fysisk vold er åpenbart uakseptabelt. Dette er regulert gjennom allmenne, etiske levereregler, men også gjennom lovverk og på skolen gjennom ordensregler. Hvis ikke lederen klarer å stoppe fysisk vold, eller hvis det oppstår alvorlige forhold rundt vold, tilfaller oppgaven politi og påtalemyndighet. Dessverre er ikke fysisk vold uvanlig i skolen i dag. Pressen beskriver jevnlig episoder hvor det er tilfeller av vold i form av fysiske overgrep, som for eksempel knivstikking, mishandling og overfall. Selv lærere har vært utsatt for denne type vold, og vi kan si at vold er blitt et problem i norsk skole.

Man kan imidlertid også finne andre typer vold i en organisasjon, og man åpner da for et videre voldsbegrep, som innbefatter voldsformer som er mer skjult og vanskeligere å oppdage. Eksempler på denne type vold kan være mobbing og psykisk vold. Mobbing kan bestå av både fysiske og psykiske overgrep. Internasjonalt defineres mobbing vanligvis slik: ”Det er mobbing når en, eller flere sammen, over tid og hyppig retter negative handlinger mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen”. (Roland, 2003). De negative handlingene kan være fysiske overgrep, ondsinnet erting eller sosial ekskludering fra et sosialt fellesskap. Negative handlinger kan også være truing, håning eller at man sier noe stygt og ubehagelig som den andre ikke liker å høre. Men negative handlinger kan i tillegg utføres uten ord eller fysisk kontakt, men med kroppsspråk, som for eksempel ved gester, grimaser, det å vende ryggen til eller det å vegre seg for å etterkomme en annen persons ønsker om å såre eller irritere den andre (Olweus, 2002: s. 18).

Ifølge Olweus (2002: s. 17-18) kjennetegnes mobbing av tre ulike kriterier:

1. Det dreier seg om aggressiv eller ondsinnet atferd.
2. Atferden gjentas og går over en viss tid.
3. Atferden foregår i en mellommenneskelig relasjon som preges av en viss ubalanse i makt- eller styrkeforholdet.

Mobbing inntreffer ofte uten noen åpenbar provokasjon fra offerets side. Det kan være hensiktsmessig å skille mellom to typer mobbing: *Direkte* mobbing foregår ved fysiske og åpne angrep på offeret, for eksempel ved slag, spark eller erting, mens *indirekte* mobbing innebærer sosial utestenging fra gruppen.

Mobbing er trakassering som går over tid, men handlinger som er mer sporadiske, kan også karakteriseres som voldelige. Vold kan utføres gjennom språket, for eksempel gjennom negative vurderinger, generaliseringer og ordrer. I oppgaven blir dette vide voldsbegrepet brukt, slik at vold i skolen innbefatter både fysisk vold, mobbing, trakassering og voldelig kommunikasjon.

Nær forbundet med vold, slik oppgaven har tolket dette begrepet, er *illojalitet*. For å definere illojalitet skal vi først se på det motsatte begrepet, *lojalitet*. Lojalitet har nær tilknytning til legitim makt. Begrepet kan forveksles med lydighet, men det finnes vesentlige begrepsforskjeller. Med lojalitet menes at man er trofast overfor sin gruppe, pålitelig, rettskaffen og til å stole på. Lydighet handler om at et menneske ser seg selv som redskap for et annet menneskes ønsker, slik at det ikke ser seg selv som ansvarlig for sine handlinger. Lojalitet kan forstås som et relasjonelt begrep som baserer seg på gjensidig tillit (Møller, 2004: s. 148-149).

Illojalitet kan beskrives ut fra de motsatte karakteristikkene av lojalitet: Man er ikke trofast mot sin gruppe, man er upålitelig, man er ikke rettskaffen og man er ikke til å stole på. Det kan være vanskelig å være lojal mot illojale personer. Det blir problematisk når en leder er illojal, upålitelig og en person personalet ikke kan stole på. Personalet vil da ikke ha grunn til å være lojale mot lederen. De kan derimot finne det nødvendig å være lydige, og gjennom lydigheten ikke se seg selv som ansvarlige for sine handlinger. Manglende lojalitet overfor en leder kan i slike situasjoner være forståelig, men det vil være uheldig for det psykososiale arbeidsmiljøet.

Illojalitet kan regnes som en form for vold som en leder legitimt kan bruke makt for å stoppe. Illojalitet og vold i personalgruppen er ødeleggende. Vold handler om utslettelse av grenser og ødeleggelse av forskjeller (Girard i Sørhaug, 2003: s. 24). Vold er smittsomt, og vold stopper ikke av seg selv. Beskyttelse mot vold handler både om å få beholde sitt og om å få beholde seg selv. Enhver institusjon konstruerer grenser for seg selv og sine medlemmer, og enhver organisasjon må kunne beskytte seg mot sin egen og andres potensial for vold. I en organisasjon er det rimelig å tenke seg disse grensene som skapt av oppgaver og ansvars- og interesseområder (Sørhaug, 2003: s. 24-26).

I skolen må lærerne sette grenser for elevene – de må stoppe vold. Likeledes må rektor sette grenser for arbeidstakere og stoppe vold i arbeidsmiljøet. Dette fordrer at volden oppdages – at rektor har evne til å se hva som skjer i arbeidsmiljøet. Likeledes kan vold oppdages hvis arbeidstakere tar opp problemet med ledelsen, noe som krever at arbeidstakere har tillit til ledelsen og til at informasjonen som gis blir behandlet på en ordentlig måte. Det er viktig at ledelsen er i stand til å lytte, vurdere og gjøre kloke vurderinger rundt problematikken. Likeledes er det av betydning at den som tar opp problemet får tilbakemelding, slik at arbeidstakeren får en følelse av å ha nådd frem med budskapet.

For å stoppe vold, må en leder bruke makt, det vil si å bruke sin posisjon for kontroll av arbeidsmiljøet og for å sette grenser. Som vi har sett, er det nødvendig å bruke makt for å påvirke utviklingen av det psykososiale arbeidsmiljøet på en konstruktiv måte.

3.2. Tillit

Vi har sett at vi finner makt overalt i menneskelige relasjoner, at noen har en posisjon hvor de utøver makt og at maktbruk kan være nødvendig for å stoppe maktmisbruk, illojalitet og vold. Har man makt, kan man alltid overkjøre behovet for tillit og tvinge gjennom ønskede handlinger hos andre. Men dette fungerer ikke over tid. Makt er avhengig av at det er tillit i organisasjonen (Sørhaug, 2003: s. 23).

Organisering baserer seg alltid på makt og tillit, og enhver form for organisering må håndtere en paradoksalt spenning mellom disse elementene. Makt og tillit er størrelser som både truer

og forutsetter hverandre (Sørhaug, 2003: s. 21-23). Bruker man for mye makt, eller misbruker makt, kan tilliten forsvinne. Likeledes kan man vise for mye tillit, det vil si at man overser eller ikke greier å fange opp problemer, slik at destruktive krefter, vold og uløste problemer kan bli en følge.

Men hva er *tillit*, dette motstykket til makt som organisasjoner er så avhengige av? Når vi skal vurdere konsekvensene en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, er det nødvendig å definere og drøfte tillitsbegrepet.

3.2.1. Definisjon av tillit

Begrepet *tillit* kan defineres slik: ”Tillit handler om å stole på gaven som ikke er gitt, og på at en gave kan bli gitt uten krav om gjenytelse” (Mauss i Sørhaug, 2003: s. 22). Tillit betyr dermed å gi uten å være sikker på å få noe tilbake. Man tar en sjanse på at den andre er til å stole på. Tillit innebærer ofte en blanding av fornuft og følelser. Man kan ha en følelse av at andre er til å stole på eller at noe er riktig å gjøre i en situasjon, og tillit blir dermed et vågestykke, der man går utover den tilgjengelige informasjonen (Møller, 2004: s.153).

Sørhaug karakteriserer det å ha tillit som dristige og risikofylte handlinger, fordi handlingene blir foretatt uten garantier og betingelser. Det dreier seg både om å stole på hendelser som ikke har funnet sted, og å stole på andres viljesliv. Dette er forhold man aldri kan ha direkte kjennskap til innholdet i (Sørhaug, 2003: s. 22). Tillit handler om å kunne bruke hverandre gjensidig. Man risikerer imidlertid at man blir avvist, at man åpner seg for andres destruktive kapasitet eller at den eller de andre tar mer enn de skal ha (Sørhaug, 2003: s. 53). Vi ser her at tillit er en kvalitet som ikke nødvendigvis kan tas for gitt. Tillit bygges opp over tid og blir stadig satt på prøve.

Tillit er en kvalitet som demonstrerer en forventning om at man kan stole på at den annen part vil opptre på ærlige og redelige måter (Groundwater-Smith og Sachs i Møller, 2004: s. 150). Hvis tilliten misbrukes, ved at man for eksempel går videre med konfidensielle opplysninger, bryter avtaler eller på annen måte viser at man ikke er til å stole på, kan tillitsforholdet raskt endre seg til mistillit. Ved mistillit våger man ikke å ha tiltro til personen, og man kan bli på

vakt og trekke seg tilbake, noe som skaper avstand og kan ha negative ringvirkninger på tilsvarende måte som vi så ved vold.

Likeledes kan man anta at tillit kan ha ringvirkninger. Et arbeidsmiljø preget av tillit, støtte og respekt for hverandres egenart, vil kunne løsrive ressurser, og medarbeiderne våger å risikere mer. For å illustrere dette, kan vi se på et eksempel tatt fra Jorunn Møllers bok

Læreridentiteter i skolen: En av de intervjuede rektorene omtalte sin tidligere rektor som en mann som hadde evne til å stole på folk og til å la folk utnytte de evnene de hadde. Han hadde tro på absolutt alle de som arbeidet ved skolen. Dette medførte at man fikk anledning til å prøve samtidig som man fikk lov til å mislykkes, fordi det alltid sto flere sammen om en ting. Det ble en kultur for å prøve nye ting (Møller, 2004: s. 102-103). Eksempelet illustrerer at det å vise tillit, påvirker arbeidsmiljøet, og slik kan rektor oppnå utvikling og samhandling. Tillit er en ressurs som ofte tas for gitt, men preges omgivelsene av usikkerhet, øker risikoen for at tillit forvitrer (Møller, 2004: s. 150).

I kapittel 2.5 ble det sagt at etikkens primære grunnlag er den respekten som samhandling forutsetter, og at gjensidig respekt betyr at man ikke bruker andre mennesker som midler (Dale, 1999: s. 80). Dette kan knyttes til det å ha tillit. Skal man ha tillit til en annen person, må man kunne stole på at man ikke blir brukt som middel. Mennesker som bruker andre som midler, vil vanskelig kunne bygge tillit.

3.2.2. Tillit og tiltro

Det finnes ulike beskrivelser og oppdelinger av tillitsbegrepet. På engelsk skiller man mellom begrepene "trust" og "confidence" (Warren i Møller, 2004: s. 149). På norsk kan begrepene oversettes med *tillit* og *tiltro*. Tiltro er knyttet til tidligere erfaringer og kan føres tilbake til fortiden, mens tillit er basert på tro, som i denne sammenheng betyr håp om at den man gir sin tillit til, ikke vil svikte i fremtiden.

Warren skiller også mellom partikulær og generalisert tillit. *Partikulær* tillit involverer ansikt-til-ansikt-relasjoner mellom mennesker som enten har felles interesser eller er kulturelt knyttet til hverandre. *Generalisert* tillit handler om å ha tillit til abstrakte systemer, som for eksempel skolesystemet. Forskjellen kan illustreres gjennom følgende setning: Selv om man ikke har

tillit til utdanningsbyråkratiet, kan man ha tillit til den lokale skole gjennom de personlige møtene (Groundwater-Smith og Sachs i Møller, 2004: s. 155).

Giddens har en tilsvarende oppdeling av tillitsbegrepet, selv om ikke skillet mellom tillit og tiltro er så tydelig hos ham. Den ene varianten er tilliten som har utviklet seg mellom personer som kjenner hverandre godt, mens den andre er knyttet til ekspertsystemene i samfunnet. Tillit eksisterer når vi har tro på noen eller tror på et prinsipp. Giddens sier at denne "tro" har et pragmatisk element basert på erfaring, med at slike systemer normalt fungerer etter hensikten (Giddens, 1994: s. 36- 42).

Aslaug Kristiansen (i Møller 2004: s. 150-151) har imidlertid vist at Giddens' tillitsbegrep er meget sammensatt. Tillit blir vurdert som noe som finnes i individet – det rettes mot personer eller systemer og kommer til uttrykk i individets atferd. Her har imidlertid Kristiansen funnet en dobbelthet i Giddens' teori. På den ene siden beskriver Giddens tillit som "ontologisk sikkerhet" som har oppstått i forholdet mellom barn og voksen og som dermed er grunnlaget i en interaksjon, mens han på den andre siden beskriver tillit som en individuell kapasitet til å håndtere ambivalens og usikkerhet.

Det å satse på tillit, er å tro på tegn (Sørhaug, 2003: s. 27). Forventninger til hverandre styrkes og øker jo mer man baserer seg på dem. Vi tror at andre personer vil opptre redelig og ordentlig, og vi har tro på at systemer vil realisere sine mål. Med andre ord tror vi at fremtidige handlinger ikke er tilfeldige. Tillit blir dermed, som nevnt, et vågestykke hvor man går ut over den tilgjengelige informasjonen som finnes. Men i løpet av et øyeblikk kan de største forventningene forsvinne eller snus i negativ retning (Sørhaug, 2003: s. 23). Hvis tillitsrelasjoner mellom personer brytes, kan det ha store psykologiske konsekvenser. Har man investert mye av seg selv i en personlig relasjon, vil nederlaget oppleves som mye sterkere. (Møller, 2004: s. 153).

Man kan aldri vite om tillit finnes, for gjensidige forventninger kan ikke observeres direkte og er derfor ikke umiddelbart empirisk tilgjengelige. Organisatorisk praksis er dermed basert på at det brukes tegn som man har tro på (Sørhaug, 2003: s. 27). Som en individuell kapasitet vil tilliten hele tiden være avventende og vurderende, fordi individet som regel mangler tilstrekkelig kunnskap om den andre personen eller det aktuelle systemet det skal skapes tillit til (Møller, 2004: s. 151). Aslaug Kristiansen stiller Knut E. Løgstups og Martin Bubers

perspektiv på tillit opp mot Giddens' fremstilling, der tillit er orientert ut fra fellesskapstanken. Den umiddelbare tillitsvarianten er inspirert av Buber, som mener at tilliten befinner seg "mellom personene", altså ikke i det enkelte individ og heller ikke i omgivelsene, men i interaksjonen mellom dem (Kristiansen i Møller, 2004: s. 151).

For å opparbeide tillit må man kunne vise andre tillit. Noen mennesker møter omgivelsene med en holdning som bærer preg av en grunnleggende trygghet og åpenhet, mens andre viser mer skepsis og mistillit i møtet. Dette relateres til Warrens beskrivelse av tiltro som er knyttet til tidligere erfaringer, og som kan være grunn til at noen viser mer skepsis i møte med andre (Møller, 2004: s. 149). Har man ikke tiltro til andre, kan det være vanskelig å vise dem tillit, og dette vil prege forholdet til den man møter.

Overnevnte rektor viste medarbeiderne tillit, stolte på dem og hadde tro på alle som jobbet ved skolen. Men gjennom en slik holdning oppnår man også noe mer: Man gjør folk ansvarlige. Filosofen Paul Ricoeur uttrykker dette slik: "Fordi noen har tillit til meg, er jeg ansvarlig for mine handlinger overfor andre" (Ricoeur i Sennett, 2002: s.181). Her ser man et eksempel på den overnevnte ringvirkningen: Det å bli vist tillit, fører til større ansvarlighet. Større ansvarlighet vil igjen kunne generere mer tillit. Et sitat fra Møllers empiri understreker dette: "Det er nok sådan her på stedet, at vi (lederteamet) har en utstrakt tro på, at lærerne kan sine ting. Det tror vi begge to på. Vi render ikke i hælene på folk, men begge parter forventes at kunne argumentere for sine holdninger". (Møller, 2004: s. 161). Her ser vi at lederteamet viser de ansatte tillit. Men de ansatte må også vise at de er tilliten verdig, ved at de argumenterer for sine holdninger. Dette blir dermed en kontrollinstans for ledelsen på at de ansatte ikke misbruker den tillit de blir gitt.

Eksempelet over illustrerer at en leder kan bruke sin makt på å oppnå tillit. Når man har tillit til andre personer, gir man dem også større handlingsrom og dermed mer makt (Møller, 2004: s. 155). Men hvorfor er enkelte så redde for å vise andre tillit? Er de redde for å miste sin egen makt? Tvert i mot vil de ved å ikke vise tillit, lett oppnå negative ringvirkninger, og de vil kunne minske sitt eget maktgrunnlag.

Motstykket til tillit har tidligere i oppgaven vært betegnet som *mistillit*. Men man kan også finne en annen form som kan betegnes som *fravær* av tillit. Det kan være at det ikke er grobunn for tillit. Eksempel på fravær av tillit kan være sosiale strukturer som i

krisesituasjoner ikke fremmer tilliten til andre som noe positivt, men som i stedet kan innpode et mer tomt og nøytralt fravær av tillit (Sennett, 2002: s. 177).

Som vi ser er tillit en skjør, sårbar, gjensidig og vanskelig observerbar kvalitet mellom mennesker. Tillit må bygges opp, men kan raskt rives ned. Organisasjoner er avhengige av både makt og tillit, og en leder har et stort ansvar når det gjelder å utvikle og utøve disse kvalitetene. Hvorvidt lederen lykkes, avhenger av kultur, lederens personlighet, ledelsesstrategier og arbeidsfellesskap som skal ledes.

Balansen mellom makt og tillit er flytende og paradoksal. Hvis man ikke viser i praksis at man har makt til å stanse vold i organisasjonen eller sette grenser for uønsket praksis, kan tillitsreaksjoner undergraves. Det å utvikle tillitsforhold, krever et kontinuerlig arbeid som involverer mye følelser (Møller, 2004: s. 163). Tillitsforhold må med andre ord utvikles og opparbeides. Det krever bevisst satsning og vilje. Tillitsbygging handler om måten man forholder seg til andre mennesker på. Handler man slik at den andre får grunnlag for å ha tillit til en? Ethiske handlinger bygget på respekt, empati, støtte, god kommunikasjon og moralsk klokskap, er grunnleggende i bygging av tillit. Spørsmålet blir derfor om rektor bruker sin makt på en slik måte at tillit utvikles.

I drøftingen av hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit har for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, blir tillit en viktig faktor, fordi tillit er grunnlaget for at maktbruk skal oppfattes legitim.

Så langt i kapittelet har vi sett på ulike sider ved makt og tillit – to egenskaper som er avhengige av hverandre i ledelsen av en organisasjon. Tidligere har vi sett på hva et dilemma er og hvordan det best håndteres. Vi skal nå se på makt og tillit i et dilemmaperspektiv, det vil si dilemmaet mellom makt og tillit i en leders utøvelse av disse egenskapene.

3.3. Dilemmaet mellom makt og tillit

Når vi skal vurdere hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet, er det nødvendig å rette fokus mot dette *dilemmaet*. Sørhaug uttrykker, som tidligere nevnt, at organisering bestandig baserer seg på

makt og tillit – størrelser som truer og forutsetter hverandre. Enhver form for organisering må håndtere en spenning mellom de to elementene (Sørhaug, 2003: s. 21-23). All ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv. Med dette menes at makten har et behov for å legitimere sin gyldighet. Forutsetningen er at det er tillit i organisasjonen. Dette er en kontinuerlig forhandlingsprosess (Møller, 2004: s. 147).

Dilemmaet viser seg i at makt og tillit truer hverandre, og derfor i behovet for å finne en balanse mellom egenskapene. Makt truer tillit. Hvis man har makt kan man alltid overkjøre behovet for tillit og tvinge frem ønskede handlinger hos andre. Men over tid er makt ute av stand til å fungere på egenhånd. Tillit avhenger også av makt. Mennesker tør ikke ha tillit til hverandre hvis det ikke finnes noe eller noen som kan stoppe vold. Det må finnes krefter som kan mobiliseres for å stoppe hverandre fra bare å *ta*. Vold er smittsomt og stopper ikke av seg selv. Når man forventer at alle tar, blir det nytteløst og farlig å gi. Det eneste mulige blir å ta selv og gjøre det før de andre gjør det. Sørhaug (2003: s. 23). karakteriserer denne tilstanden som ”feiden”. Vi ser her hvordan negative ringvirkninger kan prege et arbeidsmiljø.

Lederfunksjonen befinner seg i krysningspunktet av den motsetningsfylte avhengigheten mellom makt og tillit. Det er i dette perspektivet de to sentrale lederoppgavene befinner seg, nemlig å bære frem organisasjonens retning og binde organisasjonens interne vold. Det ligger en ambivalens, eller et stort dilemma, i forholdet der ledelse samtidig og i de samme relasjonene baserer seg på både makt og tillit. Makt og tillit er størrelser som alltid vil true hverandre. Det er åpenbart at ledelse over tid ikke vil kunne basere seg på makt alene. Mindre tydelig er det kanskje at tillit i organisasjoner baserer seg på at noen har makt (Sørhaug, 2003: s. 26).

Utvikling av tillit forutsetter at ledelsen har makt til å sanksjonere illojalitet og vold, men ikke bruker makt på en måte som gjør interne og eksterne tillitsforhold umulige. En slik beskyttelse forutsetter at noen har makt. Men det forutsetter at den som har makt håndterer makten på en klok måte. En klok makthåndtering kan være å utøve makt med utgangspunkt i etiske prinsipper, som gjensidig respekt, empati og nestekjærlighet. Oppgavene med å bære frem og indikere en retning og binde volden i organisasjonen, innebærer grenseregulering. I en organisasjon kan grensene være skapt av oppgaver og ansvars- og interesseområder. Slike grenser kan også skape grensebetingelser for individuell integritet og verdighet (Sørhaug, 2003: s. 26).

Lederoppgavene sett i dilemmaperspektivet mellom makt og tillit, er krevende oppgaver. Sejersted karakteriserer grenseregulering som en vanskelig balansegang som gir ledelsen en suspensjon fra etikk som er dyp og problematisk (Sejersted i Sørhaug, 2003: s. 26). Vi har allerede vært inne på dette problemet i kapittel 2.5, "Lederens etiske handlinger". For å binde vold, må man bruke vold. En ledelse får ikke kontroll over en organisasjon uten å demonstrere vilje til vold. Det er umulig å kunne garantere for grenser uten å ha kraft og vilje til å trenge gjennom eller ødelegge grenser. Det trenger ikke dreie seg om "mye" vold, i begrepets vide forstand, men den må til gjengjeld være troverdig (Sørhaug, 2003: s. 50).

At en ledelse legitimt kan bruke vold, henger sammen med makt som direkte forutsetning for tillit. Tillit forutsetter garanterte grenser og avhenger av at noen kan stoppe vold, det vil si at noen kan bruke vold. Man kan hevde at vold er akseptert så lenge den er legitim. Men, som Sørhaug sier, er dette en dyp halvsannhet, for selv om all sosial makt ikke kan være legitim uansett hvor "sterk" den er, så kan heller ikke all makt være legitim, uansett hvor "svak" den er. For å kunne garantere det legitime, må en ledelse alltid ha en troverdig kapasitet til å overskride det legitime, med andre ord til å gjøre noe illegitimt (Sørhaug, 2003: s. 50).

Faren ved å legitimere vold, er at den kan misbrukes av personer som har en legning som medfører at de tiltrekkes av makt og vold. Det siktes her til de beskrevne karakteristika av personer med en marchiavellistisk orientering og "A-personligheter". I utgangspunktet ble "A-personlighetene" karakterisert blant annet av utålmodighet, fiendtlighet og aggressivitet i sin væremåte overfor andre, mens de som hadde en marchiavellistisk orientering, gjerne var tiltrukket av utspekulerte hersketeknikker (Kaufmann, 2004: s. 45-46). Hvis vold legitimeres, er det naturlig å forvente at "A-personlighetene" hyppigere tyr til vold. Mennesker med makt vil gjerne tro at de gjør det rette (Sørhaug, 2003: s. 39). Da vil de antagelig også tro de gjør det rette når de bruker vold, noe som kan øke faren for maktmisbruk.

Sett i dette perspektivet ser man at utøvelse av ledelse er en meget utfordrende oppgave. En leder kan aldri regne med å være fullstendig i etisk balanse. Makt og legitimitet går ikke opp i hverandre. Det dreier seg om overskudd og underskudd som truer en leder fra den ene til den andre siden. Denne destruktiviteten er nødvendig for å være konstruktiv. Vi ser at det ikke er mulig å løse lederoppgavene på fullt ut legitime måter. Det er svært vanskelig for en leder både å etablere og garantere for et moralsk fellesskap og samtidig gi seg selv den av og til

nødvendige retten til å bryte med verdiene. Man kan derfor si at ledere er gitt en rett til å opptre umoralsk (Sørhaug, 2003: s. 55-68).

Balansen mellom makt og tillit blir rett og slett for vanskelig i en virksomhet som ikke klarer å utvikle litt av begge ansvarsformer. Lederen er sentral i denne oppgaven og har et stort ansvar, og *lederstiler* kan bli styrende på hvilken retning en tradisjon utvikler seg i og på dens kvalitet (Sørhaug, 2003: s. 106-140). Tap av tillit kan true legitimiteten eller maktgrunnlaget man har i kraft av formell posisjon. Har man derimot tillit til personer, gir man dem større handlingsrom og dermed mer makt. Rektors posisjon på skolen er et formelt mandat som leder, men for å lykkes i dette arbeidet må man bli godkjent og få oppslutning og tiltro fra dem man skal lede. Det å oppnå andres tillit er helt grunnleggende for en rektors maktposisjon, og det er noe som stadig må reforhandles i møte med kolleger, overordnede, medarbeidere og elever. Personlige egenskaper er, som vi har sett, viktige, men egenskaper er ikke statiske. De utvikles i de relasjonene man inngår i (Møller, 2004: s. 15 og s. 155). De ulike faktorene virker på hverandre, og den helhetlige vurderingen vil kunne avgjøre om organisasjonen har klart å utvikle både makt og tillit som ansvarsform.

3.4. Strategier

En leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit er betinget av konteksten, lederens personlighet og lederens etiske handlinger. Men håndteringen er også avhengig av lederens valgte *strategier* for håndtering av dilemmaet. Lederen må ta i bruk strategier for å utøve makt og strategier for å bygge tillit.

Strategier for å bygge tillit har vi vært inne på tidligere i kapitlet. Tillitsbygging skjer gjennom måten man samhandler med andre mennesker på. Etiske handlinger bygget på respekt, empati, støtte og moralsk klokskap ble nevnt som grunnleggende i bygging av tillit. Faktorer som vil kunne være med å bygge tillit, vil vi også komme tilbake til senere i oppgaven, i kapitlet om kommunikasjon. Det vil da argumenteres for at empatisk og forståelsesorientert kommunikasjon kan støtte opp om verdier som tillit, gjensidig respekt, støtte og sympati. Utøvelse av makt kan derimot ha andre utslag og uttrykksformer.

Professor i psykologi Carl Erik Grennes (1999: s. 228-229) beskriver 20 makttaktikker som legges til grunn for den følgende drøftingen:

- Løfte – man lover å gi noe i fremtiden
- Belønning – man fremskaffer noe som virker forsterkende
- Trusler – varsel om fremtidig negative konsekvenser
- Straff – presentasjon av negative konsekvenser
- Trakassering – bruk av sterke trusler, fornærmelser eller vold
- Diskusjon – bruk av rasjonell argumentasjon
- Forespørsel – man presiserer hva som bør gjøres og ber om lydighet
- Krav – man insisterer på lydighet
- Instruksjon – man belærer eller viser ved eksempel
- Overtalelse – bruk av overbevisende argumenter
- Forhandling – bruk av byttehandel og kompromisser
- Sosialt press – bruk av gruppepåvirkning
- Krav på ekspertise – man demonstrerer eller påberoper seg ekspertise
- Utholdenhet – man fastholder påvirkning eller gjentar argumentasjon
- *Fait accompli* – man gjør hva man ønsker uten å få aksept
- Manipulering – man lyver, hinter, bedrar
- Bønnfalle – man ber pent, er ærlig og ydmyk
- Smiger – man øker egen tiltrekning bevisst ved å omtale den andre positivt
- Unngåelse – man unngår saken eller personer som ikke aksepterer hva man vil
- Frigjøring – tilbaketrekning, kommunikasjonsbrudd

Noen av strategiene vil antagelig oppleves som legitime i et arbeidsmiljø, mens andre vil oppleves som illegitime. Yukl har undersøkt effekten av ni slike påvirkningstaktikker, og de tre mest aksepterte viste seg å være rasjonell argumentasjon, inspirerende appeller og konsultasjon. Smiger, personlige appeller og byttehandel viste seg å være middels aksepterbare, mens det var minst akseptabelt å danne koalisjoner eller bruke press og legitimerende taktikker (Yukl i Grennes, 1999: s. 232).

Tvang er som nevnt i kapittelet om makt, ofte forbundet med makt, og er med på å gjøre makt til et litt negativt ladet ord. Bruk av tvang er utbredt i all menneskelig interaksjon, og er en meget effektiv måte å få mennesker til å adlyde på. Alle kjente samfunnsformer har i stor grad

vært avhengige av denne form for maktutøvelse, og tvang kan gi seg utslag i form av straff eller trussel om straff (Grennes, 1999: s. 225). Tvang som maktstrategi bør imidlertid bare brukes der det er full konsensus om nødvendigheten av slike tiltak, og der det eksisterer tillit mellom påvirker og påvirket. Faren ved å bruke tvang ligger i negative emosjonelle reaksjoner som fungerer ødeleggende på organisatorisk produktivitet og trivsel. Tvang som maktstrategi kan altså ha negativ innflytelse på det psykososiale arbeidsmiljøet.

Belønning kan derimot sees som et alternativ til tvang, og brukes i omfattende grad. Denne form for påvirkning kan ofte ansees som ønsket av den som skal påvirkes. Den kan i en rekke situasjoner være uproblematisk. Men innen forskning på lønssystemer og belønning generelt er det reist tvil om den langsiktige effekten av denne type makt. Belønning kan skape avhengighet av påvirkeren og føre til urimelige forventninger, og hvis forventningene ikke innfris, risikerer en å ende opp med misnøye og redusert motivasjon (Grennes 1999: s. 225-226).

Et eksempel på denne type makt har vi allerede sett på i forbindelse med differensierte lærerlønninger. Forskingen Grennes henviser til reiser tvil om den langsiktige effekten av belønning i form av differensiert lønn, og hvis misnøye og redusert motivasjon er resultatet, må man kunne konkludere med at strategien virker mot sin hensikt. I tillegg har vi sett at strategien kan motarbeide en lærende organisasjon og, i henhold til Grennes, være uheldig for det psykososiale arbeidsmiljøet.

Læringslabens data viser derimot at belønnende ledelse blir vurdert positivt i lærende skoler (Lærer elevene mer på lærende skoler?: s. 42-43). Belønning kan som følge av dette både vurderes positivt og negativt. Tidligere drøftinger har konkludert med at ulike vurderinger i denne forbindelse kan knyttes til om lederens utøvelse av denne form for makt er utøvet med moralsk klokskap, godt skjønn og den rette bedømmelsen om hva som er rimelig. Man vil tro at ros og respons på utført arbeid er positivt, men gis rosen på en slik måte at andre i arbeidsfellesskapet føler seg tilsidesatt og undertrykket, vil det kunne ha negativ effekt på arbeidsmiljøet.

En leders valg av strategier for utøvelse av makt kan altså ha betydning for om maktbruken vurderes som legitim eller illegitim. I tillegg vil måten makten utøves på være vesentlig.

Vurderingen av en leders valg av strategier vil kunne ha betydning for bygging av tillit, samspillet i organisasjonen og det psykososiale arbeidsmiljøet.

3.5. Kommunikasjon

Måten en leder utøver makt på, blir, som vi har sett, personlig. Makt kan utøves med utgangspunkt i respekt og empati, men makt kan også utøves autoritært og gjennom ordrer eller befalinger. Tillit kan derimot ikke oppnås gjennom ordrer. Tillit må opparbeides. Når vi nå skal se på lederens håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit og de konsekvensene håndteringen kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet, er det aktuelt å se på hvordan makten formidles og på hvilken måte tillit kan bygges. Både utøvelse av makt og oppbygging av tillit skjer gjennom kommunikasjon.

En rektor skal arbeide for solidarisk deltakelse, sosial tilhørighet, dialog, læring i fellesskap, gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati – verdier som er vektlagt i utviklingen av et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon. En rektor skal også håndtere dilemmaet mellom makt og tillit i grunnleggende lederoppgaver. Hvordan formidles så makt og tillit? Hvordan kan de utvikles i en organisasjon, og hvilke utslag vil ulike typer håndtering ha? All formidling mellom mennesker skjer gjennom kommunikasjon. En leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit skjer derfor gjennom kommunikasjon. Hvordan kommunikasjonen vektlegges, og hvilken betydning den har, kan relateres til de ulike fortolkningsrammer som tidligere er beskrevet (Bolman og Deal, 1995: s.13-14). Ulike fortolkningsrammer vil ha ulik vektlegging av kommunikasjonens betydning. Vi kan anta at legitim maktutøvelse kan generere tillit. Måten makt utøves på og måten makten kommuniseres på, kan være avgjørende for om den oppleves legitim eller illegitim.

Hvilken innflytelse maktutøvelse har på det psykososiale arbeidsmiljøet, kan være et resultat av hvordan kommunikasjonen og budskapet blir formidlet, mottatt og tolket. Resultatet av tolkningen er derfor til dels avhengig av omgivelsene og av konteksten. Dette bekrefter nok en gang interaksjonen mellom leder og medarbeidere, der resultatet må vurderes ut fra en helhet. Flere komponenter spiller inn ved opplevelsen av om makten er legitim eller illegitim. Vi skal derfor se på kommunikasjon som egenskap i håndtering av dilemmaet mellom makt

og tillit, og som grunnlag for samhandling og utvikling i forbindelse med det psykososiale arbeidsmiljøet..

Grennes definerer kommunikasjon slik: "Med kommunikasjon forstår vi transport eller formidling av energi og informasjon over eller gjennom en grense mellom to eller flere systemer" (Grennes, 1999: s. 12). Definisjonen henspeiler på at kommunikasjon ikke bare brukes om mellommenneskelig kommunikasjon, men også for eksempel i forbindelse med transport eller som kommunikasjon gjennom elektroniske medier. I forbindelse med oppgavens problemstilling er det aktuelt å se på den mellommenneskelige kommunikasjon, slik at i denne forbindelse avgrenses kommunikasjon til å gjelde mellommenneskelig kommunikasjon.

Som menneske blant mennesker kommuniserer vi hele tiden med mer enn det talte ord, den meddelte hensikt og vårt overveiende ærend. Vi kommuniserer også oss selv. I ethvert levende møte er vi med. Det kommuniserte er ikke bare det som kommuniseres, men også den som kommuniserer. Den som kommuniserer er med, med hele sin personlighet, med stemmen og med tonen. Kommunikasjonen knyttes til en dypere dimensjon som omhandler hva vi *er* i det vi gjør (Henriksen og Vetlesen, 1997: s. 172-173). Denne dimensjonen viser at en leder kommuniserer med det talte ord, men også med hele sin person. Kommunikasjonen må derfor også relateres til personlighet og etiske føringer. Likeledes vil konteksten som sagt være en påvirkningsfaktor. Samfunnsmessige endringer og de disposisjoner vi gjør på arbeidsplassen, påvirker måten vi kommuniserer på gjennom at de er med på å legge forholdene til rette for eller sette begrensninger for hva vi sier og hvordan vi sier det vi sier, der vi står direkte overfor hverandre (Raaheim, 2004: s. 121).

Vi er altså i en kommunikasjonsprosess med hele oss selv. Kommunikasjon skjer i møtet mellom mennesker. Den kan anta forskjellig form avhengig av den situasjon vi befinner oss i. Kommunikasjon kan være verbal og ikke-verbal. Ved verbal kommunikasjon danner ordene som sies et grunnlag. Andre elementer har også innvirkning som rollene man har, og om forholdet er symmetrisk eller asymmetrisk. Er det to subjekter som snakker sammen, eller er det et subjekt og et objekt? Er det likeverdige personer som møtes?

Ved den verbale kommunikasjonen medvirker også den ikke-verbale kommunikasjonen, som blikk, holdning, kroppsspråk, evne og vilje til å lytte og i evnen til empati. Ved all

kommunikasjon er det snakk om signaler på flere nivåer samtidig. Vi bruker ord på å formidle et budskap og understreker betydningen av ordene med et bestemt kroppsspråk, forskjellig stemmebruk og betoning av ord. I tillegg ”sier” vi mye til hverandre uten å bruke ord (Raaheim, 2004: s. 128).

I kommunikasjon finner man et åpent budskap som er bestemt av ordene vi bruker, som for eksempel selve fagspråket. I tillegg finnes ofte et mer skjult budskap som innebærer det som ikke sies direkte, men som like fullt kommuniseres. Et skjult budskap kan være at man lar være å henvende seg til bestemte personer. Det kan blant annet dreie seg om hvem som blir ”regnet med” (Raaheim, 2004: s. 122). Raaheim fremhever imidlertid at det ikke finnes noen *riktig* måte å kommunisere på. Mennesker er forskjellige, og denne forskjellen vil prege det som skjer og måten kommunikasjonen forløper på. Det er allikevel visse ting en bør være oppmerksom på og prøve å unngå hvis man skal nå frem med sitt budskap. Ved utøvelse av makt er det for eksempel en dårlig strategi å markere sin egen posisjon eller makt overfor den andre part.

Raaheim trekker frem et eksempel der lederen starter samtalen med å si at ”som sjef her mener jeg...” De fleste vil mest sannsynlig reagere på en slik uttalelse, ikke minst på grunn av det underliggende budskapet – det som uttrykkes, men ikke sies direkte. Uttalelsen kan for eksempel lede oss til å tro at lederen mener at ”hva andre måtte mene, er uinteressant”. Enkelte ledere bruker også en ekskluderende fagsjargong som uinnvidde ikke har forutsetning for å forstå. Dette kan relateres til uvitenhet eller arroganse hos sjefen, men noen ganger også til personlig usikkerhet (Raaheim, 2004: s. 130). Her kan vi igjen henvise til Kaufmanns beskrivelse av personer med en marchiavellistisk orientering og ”type A-personlighet”. Uheldige måter å kommunisere på kan brukes ved utøving av makt, men neppe til å bygge tillit.

God kommunikasjon er avhengig av både personlig mot og evner. Mot til å si fra om det er noe man reagerer på av det den andre part sier eller gjør, og evne til å uttrykke seg på en måte som kan bli forstått, og som ikke skaper avstand eller motsetninger. Evnen til å lytte blir også framhevet som viktig i en kommunikasjonsprosess, samt mot til å ta imot andres tilbakemelding. God kommunikasjon er ikke et spørsmål om ”å få siste ordet”, men snarere et spørsmål om å lytte og samtidig gi slipp på noe av sitt eget markeringsbehov (Raaheim, 2004: s. 125-129).

Avgjørende for god kommunikasjon er at partene opplever gjensidig respekt og gjensidig tillit. Tillit kan forstås som tillit til at det som sies ikke blir formidlet videre og at den andre har et genuint ønske om å forstå. Med respekt forstås at en lytter til hva den andre på hjertet uten å avbryte med egne tolkninger, og i respekt for at andre har noe å tilføre ut over det en selv mener og forstår (Raaheim, 2004: s. 129). Vi er her inne på kvaliteter som har vært i nevnt i flere forbindelser tidligere i oppgaven. Tillit og respekt er, som vi skal se i neste kapittel, grunnleggende i en lærende organisasjon, i et godt psykososialt arbeidsmiljø og som vi nå ser, for god kommunikasjon.

Hva slags kommunikasjon støtter opp om verdier som tillit, gjensidig respekt, støtte og sympati? Hva slags kommunikasjon bør dilemmaet mellom makt og tillit formidles med? Dale (1999) argumenterer for *forståelsesorientert* kommunikasjon, en form for kommunikasjon som krever at man orienterer seg etter et krav om forståelighet og at partene er interessert i å skape forståelse (Dale, 1999: s. 84). I tråd med dette argumenterer Weirsøe for empatisk kommunikasjon, en kommunikasjonsform som bygger på respekt og dypere forståelse for den andre (Weirsøe, 2002: s. 10). Vi skal se nærmere på disse to kommunikasjonsformene, fordi de antas å kunne utvikle og støtte opp om overnevnte verdier.

Forståelsesorientert kommunikasjon søker å bygge bro mellom deltakernes ulike oppfatninger av ordene som brukes i skolesamfunnet. Den bygger på forståelighet i språket, normer for samtaler, gyldighet i innhold og oppriktighet i uttrykkene. Ordene har ikke alltid samme betydning for alle deltakerne, fordi de kan være knyttet til tidligere erfaringer. Deltakelse i kommunikasjonen er basert på at partene er interessert i å skape gjensidig forståelse. Denne kommunikasjonsformen forutsetter at deltakerne skifter mellom å tale og å lytte og mellom å spørre og å svare. Oppnådd enighet er ikke en forutsetning for samtalen. En forståelsesorientert kommunikasjon bryter ikke sammen om det oppstår uenighet. Nye overenskomster kan skapes. Forenelsesprosessen holdes ved lag ved at taler og tilhører orienterer handlingene sine ut fra spørsmål om mulig gyldighet (Dale, 1999: s. 84-85).

Senge understreker det positive med uenighet og konflikter, så fremt vi snakker om konflikter i gode grupper, der konflikter blir produktive. En fri flom av motstridende ideer er avgjørende for kreativ tenkning og for at flere sammen skal oppdage nye løsninger. Konflikten blir således en del av den pågående dialogen. I mindre gode grupper får man ikke samme positive

utnyttelse av uenigheter, noe som ofte medfører undertrykking av konflikten eller at det er en rigid polarisering der alle vet hvor de andre står, men der det er lite bevegelse (Senge, 1999: s. 252-253). I arbeidsfellesskapet ved en skole vil det ofte være mange ulike meninger om en sak. De fleste skjønner at de ikke alltid kan få sin vilje gjennom, men det er allikevel viktig å få ytret seg, få si hva en mener og å bli hørt. Dette er et demokratisk prinsipp, og et prinsipp som er knyttet til dilemmahåndtering. Når en skole ivaretar dilemmaperspektivet og har en dialog som er preget av dilemmatenkning, gjør dette at enkeltpersoner ikke vil føle seg undertrykt (Læringslaben, 2004: s. 15).

Kommunikasjonen bryter derimot sammen om man ikke skiller mellom sant og falskt. Om kommunikasjonen generelt er preget av at partene ikke skiller mellom sant og falskt, rett og galt eller godt og dårlig, blir kommunikasjonen meningsløs. Strategisk manipulasjon inntreffer når det stadig er spørsmål om sannferdighet. Kommunikasjonens primære etikk smuldrer opp, og tilliten bryter sammen. Forutsetningen for forståelsesorientert kommunikasjon er at deltakerne står inne for det de sier og gjør og er ansvarlige for sine handlinger. I et godt skolesamfunn eksisterer det en innforståthet, underliggende anerkjennelse av gjensidig forpliktelser i kommunikasjonen (Dale, 1999: s. 84-85).

Empatisk kommunikasjon vektlegger at man viser respekt for og evne til dypere forståelse for andre mennesker. Empatisk kommunikasjon uttrykker dermed en bestemt holdning i kontakt med andre mennesker. Holdningen kan beskrives som en måte å nærme seg menneskers uttrykk og handlinger på. Den uttrykker en kjærlig nysgjerrighet over hva slags meningsfylt indre liv handlingene er uttrykk for. Tilsvarende gjelder det å ha respekt for og innsikt i seg selv. Gjennom kommunikasjon kan man bli tydeligere som mennesker, både for seg selv og for andre. Man kan bli bedre i stand til å gi uttrykk for seg selv på en måte som ivaretar respekten både for egne og andres følelser og behov (Weirsøe, 2002: s. 9-10).

Weirsøe argumenterer for en metode for praktisering av empatisk kommunikasjon, der de sentrale begrepene er *behov*, *følelser* og *empati*. Metoden, som ble utviklet av den amerikanske psykologen Marshall Rosenberg rundt 1970, har som hensikt å spre empati mellom mennesker, slik at så mange som mulig får sine behov oppfylt. Formålet er ikke å endre andres atferd slik at vi selv kan få igjennom egen vilje, men derimot å skape menneskelige relasjoner basert på ærlighet og empati, slik at alles behov kan bli tilfredsstilt til slutt. Metoden består av fire trinn:

1. *Iakttakelse/observasjon*: Man beskriver og refererer det som iakttas. Man skal ikke vurdere, gjette eller tolke, men bruke ord som konkret og presist beskriver iakttakelsen.
2. *Følelse*: Man beskriver sine følelser i tilknytning til den beskrevne situasjonen. Dette innebærer en selvbetragtning.
3. *Behov*: Man beskriver de behovene følelsene springer ut av. Behovene er viktige ønsker eller verdier som vi gjerne vil se virkeliggjort. Ønskene eller verdiene skal imidlertid ikke knyttes til en bestemt person.
4. *Anmodning*: Man forteller konkret hva man vil den andre skal gjøre i den videre kommunikasjonen. Anmodningen er utformet som et spørsmål for å tydeliggjøre at den andre stilles fritt til å besvare spørsmålet eller ikke.

Når vi kommuniserer, gir vi uttrykk for disse fire sidene ved oss selv, og vi spør om de samme fire sidene hos den vi kommuniserer med (Weirsøe, 2002: s. 17-20).

Metoden gir ingen standardløsninger. Den må tilpasses de konkrete situasjonene og personlige og kulturelle atferdsforskjeller. Viktig er det å ta seg tid til å lytte og å være oppmerksomme før vi handler. Når vi klarer å formidle empati, fungerer empatien selvforsterkende (Weirsøe, 2002: s. 22-24). Empatisk kommunikasjon, som kan knyttes til tidligere presentert teori om etikk, kan danne grunnlag for etisk praksis i organisasjonen. Makt utøvet gjennom empatisk kommunikasjon, vil antagelig lettere kunne aksepteres som legitim maktutøvelse, og dermed generere tillit.

Det motsatte av empatisk kommunikasjon er *distanseskapende* kommunikasjon, som kan karakteriseres av en mer statisk beskrivelse av verden og som er preget av mer negative vurderinger, generaliseringer og ordrer – en måte å bruke språket på som formidler at det er noe galt eller feil ved dem som ikke handler i overensstemmelse med våre ønsker eller verdier (Weirsøe, 2002: s. 40).

På tilsvarende måte som ved empatisk kommunikasjon, vil distanseskapende kommunikasjon være selvforsterkende (Weirsøe, 2002: s. 24). Rosenberg hevder at negative vurderinger av andre er tragiske uttrykk for våre egne verdier og behov. Han hevder også at denne kommunikasjonsformen stammer fra og understøtter hierarkiske og autoritære samfunn som kun kan fungere i kraft av lydige borgere, som er lydige fordi de frykter konsekvensene av

ulydighet (Weirsøe, 2002: s. 40-46). Distanseskapende kommunikasjon kan knyttes til personer med en marchiavellistisk orientering, ”type A-personlighet” og til maktstrategiene som oppleves som illegitime. Distanseskapende kommunikasjon utvikler ikke de kvaliteter som vi skal se et godt psykososialt arbeidsmiljø og, som vi har sett, en lærende organisasjon bygger på, og vil derfor kunne påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet på en negativ måte.

Vi skal se at forståelsesorientert kommunikasjon og empatisk kommunikasjon ansees å støtte opp om egenskaper som bygger et godt psykososialt arbeidsmiljø. Hvis en leder formidler maktutøvelse gjennom empatisk og forståelsesorientert kommunikasjon, er det grunnlag for å tro at enkeltmennesket ikke føler seg undertrykket. Det er også grunnlag for å tro at det påvirker det psykososiale arbeidsmiljøet på en konstruktiv måte.

Vi ser her nok et bilde på oppgavens helhetsperspektiv. En lærende organisasjon, god kommunikasjon og, som vi vil se i neste kapittel, et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på de samme etiske grunnprinsippene. Håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit som løses på et etisk grunnlag, vil sannsynligvis oppleves som legitim maktutøvelse, og dermed generere tillit. Hvis ikke de etiske prinsippene legges til grunn, vil håndteringen kunne oppleves som illegitim, og den nødvendige tilliten som må følge utøvelse av makt, vil kunne bli svekket.

Kommunikasjon er grunnleggende i utøvelsen av makt og tillit, da en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit i forholdet til det psykososiale arbeidsmiljøet, skjer gjennom kommunikasjon. Legitim maktutøvelse, sammen med god kommunikasjon, vil kunne generere tillit. God kommunikasjon bør derfor ettertraktes i et arbeidsmiljø. En leder bør beherske teknikker som underbygger god kommunikasjon og positive kvaliteter.

4. PSYKOSOSIALT ARBEIDSMILJØ

For å kunne drøfte hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet makt/ tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, er det viktig å definere begrepet *psykososialt arbeidsmiljø*. Hva ligger i begrepet, og hvilken betydning har det psykososiale arbeidsmiljøet i arbeidslivet?

Det synes etter hvert å være bred enighet om at psykososiale forhold har stor betydning i arbeidslivet, og begrepet ”psykososialt arbeidsmiljø” er ofte brukt. Til tross for at begrepet er i vanlig bruk, viser det seg å være vanskeligheter i forbindelse med avgrensning av og innhold i begrepet *psykososialt arbeidsmiljø*. Det finnes derfor ingen klare definisjoner av begrepet, men følgende beskrivelse kan sees på som en presentasjon av hvordan begrepet kan forstås.

Begrepet *psykososialt arbeidsmiljø* blir brukt på mange forhold som har med vår arbeidssituasjon og våre arbeidsbetingelser å gjøre. De psykologiske faktorene handler om psykologiske prosesser og individuelle egenskapers betydning for oppfatninger, fortolkninger og mestring av arbeidsrelaterte forhold, mens de sosiale faktorene dreier seg om den innflytelse den sosiale kontekst og de mellommenneskelige faktorer har på oss. Begrepsbruken avgrenses ikke bare til sosiale faktorer i arbeidslivet, fordi de sosiale faktorene, som for eksempel organisasjonskulturen, i betydelig grad vil påvirke våre oppfatninger og vurderinger av alle typer arbeidsbetingelser (Skogstad, 2004: s. 15).

Det psykososiale arbeidsmiljøet kan ifølge Skogstad knyttes til tre typer forhold:

1. Kjennetegn ved våre omgivelser og arbeidsbetingelser: Det kan for eksempel dreie seg om organisasjonskultur, arbeidsoppgaver og arbeidsdeling – forhold som vektlegger ytre påvirkninger.
2. Vektlegging av mentale prosesser som påvirker våre individuelle oppfatninger og vurderinger med konsekvenser for helse, trivsel og yteevne – forhold som vektlegger hvordan ytre påvirkninger blir oppfattet og bearbeidet.
3. Vektlegging av resultater av samspillet mellom de to overnevnte punktene, altså mellom de ytre påvirkninger og individets oppfatning og vurdering av arbeidsmiljøet.

Psykososialt arbeidsmiljø blir ofte assosiert med belastninger på arbeidsplassen, men dette ansees som en uheldig avgrensning av begrepsbruken. Det psykososiale arbeidsmiljøet antas i utgangspunktet å ha så vel konstruktive og oppbyggelige som nedbrytende effekter på arbeidstakerne (Skogstad, 2004: s. 15-17).

Bruken av ordet ”miljø” i *psykososialt arbeidsmiljø* dekker ikke alle forhold som omtales, og kan derfor være misvisende. Det kan gi assosiasjoner til forhold som befinner seg utenfor individet, noe som innebærer at egenskaper hos individet ikke har betydning. Skogstad (2004, s. 17) mener at ”psykososiale faktorer i arbeidet” er et bedre alternativ og at det kan forstås som de faktorer i arbeidet som gjør seg gjeldende på sosiale områder og blir påvirket av individuelle psykologiske prosesser som har konsekvenser for jobbtrivsel, helse og yteevne. Denne betegnelsen minner om den som brukes i engelskspråklig litteratur: ”psykologiske og sosiale faktorer på arbeidsarenaen”.

Dale og Wærness (2004) problematiserer også begrepet. De tar utgangspunkt i organisasjonsbegrepet. ”Organisasjon” betegner den samlede staben på en arbeidsplass. I organisasjonsteori brukes ofte begreper som ”arbeidsmiljø” og ”bedriftskultur”. Dale og Wærness understreker at et ”miljø” ikke kan betegne en organisasjon, men at man kan finne ulike kvaliteter i arbeidsmiljøet innenfor en organisasjon. ”Miljø” beskriver heller et landskap, gjerne kombinert med metaforer for atmosfære. Andre begreper som kan brukes om disse forholdene kan være ”klima”, ”indre liv” og ”stemning” (Dale og Wærness, 2004: s. 201-203).

Selv om begrepet *psykososialt arbeidsmiljø* er upresist og kan romme ulike tilnærminger, blir dette begrepet likevel brukt i denne oppgaven, da det må ansees å være innarbeidet i språket. Blant annet er det brukt i opplæringslovens lovtekst (Norges Lover, 2004: s. 2510). Det velges også å bruke overnevnte beskrivelse som en ramme om begrepet, slik at *det psykososiale arbeidsmiljøet* kan oppsummeres til å være faktorer ved arbeidsbetingelser og omgivelser som har konsekvenser for helse, trivsel og yteevne. Disse faktorene er påvirket av individuelle egenskaper, oppfatninger og vurderinger.

4.1. Hva er et godt psykososialt arbeidsmiljø

I presiseringen av problemstillingen ble det antatt at en god balanse mellom makt og tillit påvirker og styrker det psykososiale arbeidsmiljøet på en gunstig måte. Som vi har sett er det mange komponenter som spiller inn ved vurderingen av et psykososialt arbeidsmiljø, og vi skal her se på komponenter som kan medvirke til at et arbeidsmiljø kan karakteriseres som godt.

Det finnes et arbeidsmiljø på alle arbeidsplasser, enten de er store eller små, demokratiske eller autoritære. Arbeidsmiljøet kan være godt eller dårlig, og det kan være preget av sterke eller svake elementer. Kriteriene for *godt* eller *dårlig* må presiseres hvis det skal gis en nærmere beskrivelse. Men det er helheten som må vurderes for å finne karakteristikken av et arbeidsmiljø. Ifølge Skogstads andre punkt, knyttes psykososialt arbeidsmiljø til individuelle oppfatninger og vurderinger. Dette medfører at oppfatningen av arbeidsmiljøet varierer fra person til person, slik at det blir vanskelig å finne presise karakteristikker på et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Et godt psykososialt arbeidsmiljø vil karakteriseres av et miljø som har faktorer som styrker jobbtrivsel, helse og yteevne, og der organisasjonskultur, arbeidsoppgaver og arbeidsdeling støtter opp om dette, men at vurderinger av det psykososiale arbeidsmiljøet blir individuelle (Skogstad, 2004: s. 17). Vektlegging av det psykososiale arbeidsmiljøet er viktig innen human-resource-rammen, som ble nevnt som en av Bolman og Deals fire retninger innen organisasjonsteori (Bolman og Deal, 1995: s. 13-14).

Ulike arbeidsplasser har ulike rammer for utføring av arbeidet, som arbeidsbetingelser, forventninger og krav, og rammene påvirker det psykososiale arbeidsmiljøet. Siden vi har utgangspunkt i skole, og det er skolens psykososiale arbeidsmiljø som skal behandles. Skolen har plikt til å arbeide for et godt arbeidsmiljø. I opplæringsloven § 9a-1 står det: "Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". I § 9a-3 står det spesifisert om det psykososiale miljøet: "Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør". Videre står det i § 9a-4 at skolen aktivt skal drive et kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene. Det står at skoleledelsen har ansvaret for den daglige gjennomføringen av dette, og

det er spesifisert at arbeidet gjelder både det fysiske og det psykososiale miljøet (Norges Lover, 2004: s. 2510). De ansattes rettigheter er regulert i arbeidsmiljøloven, der det i § 7.1 står: "Arbeidsmiljøet i virksomheten skal være fullt ut forsvarlig ut fra både en enkeltvis og samlet vurdering av de faktorer i arbeidsmiljøet som kan ha innvirkning på arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd" (Norges Lover, 2004: s. 1028). På alle nivåer i skolen har personalet derfor en rett og en plikt til å arbeide for et godt arbeidsmiljø.

Hva er et godt arbeidsmiljø i skolen? Dale (1999) argumenterer for solidarisk deltakelse som karakteristisk for gode samarbeidsformer i et godt skolesamfunn. For at deltagelsen skal bli preget av solidaritet, fordres det at elevene og lærerne har sosial tilknytning og tilhørighet i skolesamfunnet. Den primære etiske deltakelsen kommer til uttrykk i praktiske handlinger og i en kommunikasjon som er orientert mot å skape gjensidig forståelse. Moralsk vennskap, gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati utgjør de stabile og primære kjennetegnene i et sterkt indre samhold i skolesamfunnet. Gjensidig respekt tilsier at en ikke bruker andre mennesker bare som midler. En må kunne tenke seg at andre gjør det samme som en selv har til hensikt å gjøre mot andre (Dale, 1999: s. 77-82).

Dales argumentasjon berører ikke minst det psykososiale arbeidsmiljøet i måten han vektlegger mellommenneskelige faktorer og etisk deltakelse på. Ut fra dette konkluderes det med at et godt psykososialt arbeidsmiljø i skolen preges av moralsk vennskap, gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati. Ut fra helhetstenkningen er alle medlemmene i skolesamfunnet deltakende i arbeidsmiljøet, og alle er forpliktet til å arbeide for et godt psykososialt arbeidsmiljø.

4.2. Det psykososiale arbeidsmiljøet i skolen

Ifølge Skogstads første punkt kan et psykososialt arbeidsmiljø knyttes til kjennetegn ved våre omgivelser og arbeidsbetingelser – de ytre betingelsene. Dette betyr at et psykososialt arbeidsmiljø på en skole ikke trenger å være likt et tilsvarende miljø på en annen arbeidsplass, og heller ikke tilsvarende miljø på en annen skole. Vi skal se at selv skoler er innbyrdes forskjellige.

Skolen skiller seg fra andre organisasjoner på to viktige områder. For det første arbeider skolen med mennesker i utvikling. For det andre har hver skole sitt individuelle særpreg (Tiller, 1986: s. 29). Dette individuelle særpreget betegnes som skolekode. Utgangspunktet er at skoler og dermed lærernes arbeidsforhold er ulike, og at dette i stor grad skyldes at skolene blir påvirket av sine nærsamfunn. Alle skolene har sin egen kode. Skolekodenes funksjon er å være stabilisator i et kraftfelt som er preget av maktkamp mellom individer. Skolens uformelle ledere er kodebærere. Det er de uformelle lederne som i stor grad avgjør om forandringer blir gjennomført eller ikke (Arfwedson, 1984: s. 23-27). Som en følge av dette vil de uformelle lederne være med på å sette standard for arbeidsmiljøet.

Mellom kollegaer ved en skole eksisterer det alltid en atferdsstil som en lærer ved selv å være medlem. Man innvies i atferdsstilen etter at en formelt har fått godkjent medlemskap. Interaksjonsgrenser trekkes blant annet opp ved mimikk, og aktører i skolesamfunnet skjønner etter hvert hvem som kan, bør og skal si hva, til hvem og på hvilket tidspunkt. Dette er en uartikulert kunnskap som disiplinerer atferden. Det utvikler seg sedvaner som forteller kollegaene hvordan de skal handle i ulike situasjoner, og alle gjør ikke alt, men kollegaene samordner og fordeler arbeidsoppgaver. Spørsmålet er om alle vet hva de andre gjør, og hva som er forventet av dem i de ulike situasjonene. Samarbeid innebærer at alle kollegaer identifiserer seg med fellesskapet, samtidig som deltakerne utfører ulike funksjoner. Hvis oppgavene blir løst i lys av felles mål, blir gruppen en organisert enhet. Kollegaene blir i stand til å vurdere det de gjør innenfor et kollegialt fellesskap (Dale og Wærness, 2004: s. 203-204).

Når det gjelder skole vil derfor Skogstads første punkt som er knyttet til kjennetegn ved våre omgivelser og arbeidsbetingelser, blant annet være bestemt av lover, vedtekter, læreplaner samt skolekode og sedvaner på arbeidsstedet. Dette vil danne rammen for arbeidsbetingelsene og rammen for det psykososiale arbeidsmiljøet. Vi har videre sett at de uformelle lederne har stor innflytelse på arbeidsmiljøet, hvordan det fungerer og hvorledes det utvikler seg.

4.3. En lærende organisasjon

Skolens mål og mening er å organisere læreprosesser (Dale og Wærness, 2004: s. 201). For å realisere dette må en se på hva som skal oppnås og på hvilken måte, noe som er bestemt av

læreplanene. Reform 94 fordrer tilpasset og differensiert opplæring og elevmedvirkning. Det er da ikke nok å rette fokus mot den enkelte elevs læring, men hele skolen må utvikles til å bli en lærende organisasjon (Dale og Wærness, 2004: s. 190-191). Dette vil prege arbeidsbetingelsene på en skole, noe som videre vil prege arbeidsmiljøet.

Når vi skal drøfte hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit har for det psykososiale arbeidsmiljøet på en skole, kan det være fornuftig å ta utgangspunkt i skolen som lærende organisasjon, da en lærende organisasjon er det fundamentet skolen skal hvile på. For å kunne drøfte dette, vil det bli gitt en beskrivelse av en lærende organisasjon. En lærende organisasjon er allerede definert som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 9), og i kapittelet om ledelse så vi på empiri knyttet til begrepet.

Definisjonen av en lærende organisasjon bygger på begreper som kan tolkes og forstås på ulike måter. Hva slags kunnskap henspiller for eksempel begrepet *kunnskapsressurser* på? Ved hjelp av Senges systemtenkning skal begrepet *en lærende organisasjon* drøftes. Det blir deretter argumentert for at systemtenkning og en lærende organisasjon bygger på komponenter som ved siden av å være et redskap for å innfri læreplanene, også kan være et grunnlag for å utvikle et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Senge karakteriserer "en lærende organisasjon" slik: "De fleste av oss har på et eller annet tidspunkt vært med i en gruppe som fungerte godt – mennesker som stolte på hverandre, som utfylte hverandres sterke sider og kompenserte for hverandres svakheter, som hadde felles mål som var større enn den enkeltes mål, og der gruppearbeidet frembrakte glimrende resultater"(Senge, 1999: s. 10). Steen Jensen (2002: s. 9-35) beskriver tilsvarende, noe mer populærvitenskaplig, en organisasjon der kollegaene byr på entusiasme, der ledelse og medarbeidere drar lasset sammen og der man ser et menneske i hver ansatt. Steen Jensen vil gjøre dette gjennom å bygge en sterk stammekultur der menneskene ved siden av å dra lasset sammen, drar i samme ende av tauet. Virkelig vekst skapes når mennesker deler med hverandre.

Samspill, samarbeid og holdninger vektlegges som grunnlag for vekst og utvikling. Man kan plage folk til veldig mye, sier Steen Jensen videre, men ikke til å lykkes. Det å plage folk kan her sees i sammenheng med å tvinge folk. Tvang er, som nevnt i kapittelet om strategier for utøvelse av makt, en velkjent og effektiv maktstrategi (Grennes, 1999: s. 225). Man kan tvinge folk til mye, men i følge Steen Jensen kan man ikke tvinge folk til å lykkes.

En lærende organisasjon skiller seg fra tradisjonelle, autoritære, ”kontrollerende” organisasjoner ved at organisasjonen behersker visse grunnleggende disipliner. En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den. Det er ikke nok at én person i organisasjonen lærer, men at *alle* blir motiverte og at deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen blir fremmet (Senge, 1999: s. 9-11).

Senge beskriver en lærende organisasjon ut fra fem komponenter (1999: s. 12-18):

1. *Systemtenkning*: Næringsliv og andre menneskelige virksomheter danner systemer som er bundet sammen av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, der det kan ta lang tid å oppdage den innbyrdes sammenheng. Vi er selv del i dette, og det er derfor ekstra vanskelig å oppdage mønsteret. Det er vesentlig at alle fem disiplinene utvikles parallelt, at de blir integrert og smelter sammen til en enhet av teori og praksis.
2. *Personlig mestring*: Man vil kontinuerlig klarlegge og utdype sin personlige visjon, konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte, og slik oppnår en personlig mestring. En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn den er hos organisasjonens medlemmer. Uten personlig mestring vil mennesker være så inngrodd i en reaktiv tankegang – ”noen eller noe annet skaper mine problemer” – at de vil føle seg dypt truet av systemperspektivet.
3. *Mentale modeller*: Åpenhet er nødvendig når vi vil avdekke svakheter ved vår nåværende måte å oppfatte verden på. Vi må oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp til overflaten og underkaste dem streng granskning. Inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler, og disse bør vi bevisstgjøres.
4. *Felles visjoner*: Det å skape felles visjoner er en disiplin der en individuell visjon kan omskapes til en felles visjon, det vil si at man avdekker felles bilder av fremtiden. Dette oppmuntrer til forpliktende innsats på lang sikt, og der det finnes en ekte felles

visjon, vil mennesker skape og lære, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst. Det er ikke nok å skape en visjon rundt en leders personlige visjon, en leders karisma eller en krise som kan stimulere arbeidet i en kort periode.

5. *Gruppelæring*: Gruppelæring utvikler menneskets evne til å søke å forstå det større bildet som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv. Når grupper virkelig lærer, oppnår de ikke bare gode resultater, men de enkelte gruppe-medlemmer opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått. Gruppelæring begynner med dialog og felles tankevirksomhet.

I våre dager brukes ofte læringsbegrepet om det å innhente informasjon. En lærende organisasjon har et annet læringsbegrep. Virkelig læring handler om hva det innebærer å være menneske (Senge, 1999: s. 19). Vi ser av Senges fem komponenter at virkelig læring blant annet handler om samspill, samhandling, utvikling av holdninger, dialog og læring i fellesskap. Disse komponentene kan sees i sammenheng med Dales kriterier for et godt arbeidsmiljø i skolen: Solidarisk deltakelse, sosial tilknytning, tilhørighet, gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati. Komponentene for utvikling av en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø er så samsvarende at man må kunne se dem i sammenheng og argumentere for at en lærende organisasjon har elementer som også bygger et godt psykososialt arbeidsmiljø.

En lærende organisasjon har altså et læringsbegrep som går ut over det å innhente informasjon. Definisjonen av en lærende organisasjon i "Lærer elevene mer på lærende skoler" kan også tolkes primært som innhenting av informasjon og faglig læring. Det kan imidlertid antas ut fra overnevnte drøfting at den faglige læringen må hvile på et fundament av verdier, et fundament som Senge uttrykker det, handler om hva det er å være menneske.

Vi ser at en lærende organisasjon, og dermed grunnlaget for et godt psykososialt arbeidsmiljø, er en organisasjon i utvikling, og at hele arbeidsfellesskapet deltar. Organisasjonen stimulerer til refleksjon og analyse, der det er rom for prøving og feiling og der man har omsorg for den enkelte og fellesskapet (Helleve, 2004: s. 68). Grunnlaget for utviklingen er menneskene i organisasjonen, samspillet dem i mellom og det de kan få til i fellesskap. Å samhandle betyr også å dekke over hverandres svakheter, dele kunnskap og hjelpe hverandre. Man skal spille hverandre gode (Steen Jensen, 2002: s. 171-172). Motsatt kan man si at hvis noen av disse

egenskapene mangler i en organisasjon, vil det psykososiale arbeidsmiljøet bli svekket. Svekket én del, kan det lett få negative ringvirkninger, slik at også helheten svekkes. Et regime som ikke gir mennesker noen grunn til å bry seg om hverandre, kan ikke bevare sin legitimitet veldig lenge (Sennett, 2002: s.184). Overført til en organisasjon som skolen, vil dette bety at en skole som ikke vektlegger faktorer som ivaretar fellesskapet, ikke vil kunne bevare sin legitimitet.

En lærende organisasjon kan, som vi har sett, være grunnlaget for et godt psykososialt arbeidsmiljø, men også gjennomføringen av læreplaner forutsetter en lærende organisasjon. Dette understreker at nettopp en lærende organisasjon er grunnleggende i skolen. En av forutsetningene for å utvikle en lærende organisasjon er samarbeid mellom ansatte. Differensiert opplæring forutsetter også en samarbeidende kultur. Kjennetegnet på et samarbeidende team er at deltakerne utgjør et mangfoldig fellesskap, og at fellesskapet får energi av forskjelligheter. Rammen blir derfor, både for et godt psykososialt arbeidsmiljø og for gjennomføring av læreplaner, en inkluderende skole der organisering av læringsforløpet finner sted gjennom en kreativ reproduksjon av mangfold (Dale og Wærness, 2004: s. 203). Dette støttes av Sennett, som hevder, med henvisning til Coser, at man ikke kan snakke om noe fellesskap før ulikheter anerkjennes som en del av fellesskapet (Sennett, 2002: s. 178).

Skolen må derfor, for å ivareta at intensjonene i læreplanen, utvikles slik at samarbeid og lagarbeid blir grunnlaget. Dette innebærer at enhver kollega identifiserer seg med fellesskapet, samtidig som deltakerne utfører ulike funksjoner (Dale og Wærness, 2004: s. 204). Det er argumentert for at systemtenkning og en lærende organisasjon er grunnleggende både for å innfri læreplanenes intensjoner og for å bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Systemtenkning bør derfor kunne legges til grunn for utvikling av skolen.

For å underbygge den teoretiske drøftingen av hvilke kvaliteter en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på, skal vi se på resultater fra "Lærer elevene mer på lærende skoler?" Den teoretiske drøftingen har fortalt oss at en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø hviler på verdier som blant annet samspill, samhandling, solidarisk deltakelse, gjensidig respekt, tillit og støtte. Viser forskningen det samme som teorien? Analysen av datamaterialet ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 25-26) avdekker følgende kjennetegn ved lærende skoler:

- En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et fellesskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil.
- Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, det vil si høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.
- Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, men de har også større legitimitet. Ledernes evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og bruke makt når det er nødvendig, vurderes mer positivt.
- Det er mye hverdagslæring, god samhandling mellom lærerne og lettere å få hjelp fra kolleger på lærende skoler. Lærerne prøver ut nye undervisningsopplegg sammen og diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre.
- Mye hverdagslæring går imidlertid ikke på bekostning av den organiserte læringen. Medarbeiderne på lærende skoler deltar mer i alle former for kompetanseutvikling, også formell videreutdanning. På lærende skoler legger også virksomheten i større grad til rette for at lærerne kan dele kunnskap i etterkant av opplæringstiltak.

Det første kjennetegnet er knyttet til fellesskap og til faglig utfordring. Analysen viser at lærerne føler seg som en del av fellesskapet, noe som tyder på at det er samspill og samhandling rundt målsettingen. Dette kjennetegnet kan knyttes til Senges nevnte beskrivelse av en lærende organisasjon: ”De fleste av oss har på et eller annet tidspunkt vært med i en gruppe som fungerte godt – mennesker som stolte på hverandre, som utfylte hverandres sterke sider og kompenserte for hverandres svakheter, som hadde felles mål som var større enn den enkeltes mål, og der gruppearbeidet frembrakte glimrende resultater” (Senge, 1999: s. 10). Analysen viser at skolene ikke preges av en kultur der folk gjør som de vil, noe som viser at samspill og solidarisk deltakelse er grunnleggende. Det å gjøre som en selv vil, kan tyde på at man setter sine behov foran andres, og vil motvirke solidarisk deltakelse. Datamaterialet støtter således følgende komponenter fra teorien: En lærende organisasjon bygger på samspill, samhandling, sosial deltakelse.

Det andre punktet, som omhandler kollegiets høye ambisjonsnivå, henspiller på at medarbeiderne bruker hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig. Kollegiet karakteriseres da av samspill, samhandling, dialog og læring i fellesskap. Vi ser at empirien speiler den drøftede teorien.

Det tredje kjennetegnet viser at samspillet mellom leder og medarbeiderne er godt. De ansatte er fornøyde med lederen. Godt samspill viser seg også i at lederen inkluderer medarbeiderne i skolens utvikling. Ved å inkludere medarbeiderne, viser lederen tillit til dem. Lederne på lærende skoler har større legitimitet, og maktbruk, når det er nødvendig, blir vurdert mer positivt enn på mindre lærende skoler. Vi har sett at hvis makt blir brukt legitimt, så kan makt generere tillit. Siden maktbruk blir vurdert positivt, ser det ut til at medarbeiderne på lærende skoler har tillit til lederen og at lederen utøver makt på legitime måter. Legitime handlinger bygger tillit. Dette støtter oppgavens antagelse om at makt er en nødvendig ledelsesstrategi. Maktbruk er nødvendig for å bære frem organisasjonens retning og for å binde dens interne vold. Samtidig er makt avhengig av tillit for å legitimere sin gyldighet.

Det fjerde kjennetegnet som avdekkes som et kjennetegn ved lærende skoler, viser at lærerne på lærende skoler er mer rettet mot samhandling, kunnskapsdeling og gjensidig hjelp. Dessuten er de rettet mot faglig utvikling i fellesskap. Elementene bekrefter fortsatt den teoretiske drøftingen, der samhandling og samspill er lagt til grunn.

Analysens femte kjennetegn, som sier at mye hverdagslæring ikke går på bekostning av den organiserte læringen, viser at ved siden av samspill og samhandling, er lærende skoler opptatt av medarbeidernes læring gjennom kompetanseutvikling og videreutdanning, og det legges vekt på at ny kunnskap skal deles med andre. Vi ser at medarbeidernes utvikling og læring, ikke kun knyttes til den enkeltes læring. Læringen blir satt i en større sammenheng når den skal deles med andre, og bekrefter systemtenkningens komponenter.

Rapporten konkluderer med at man ut fra disse fem kjennetegnene kan si at lærende skoler antagelig er en god arbeidsplass for lærerne. Konklusjonen blir støttet av andre funn i undersøkelsen. En god arbeidsplass kan knyttes til et godt psykososialt arbeidsmiljø. Rapporten støtter opp om vektlegging av verdier som bygger et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon. Verdier som samhandling, fellesskap, støtte og samarbeid blir brukt i analysen av datamaterialet. Forskningen bekrefter dermed at de verdiene som den teoretiske drøftingen har lagt til grunn for et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon, også av informantene bli vurdert som grunnleggende verdier. Det er ingen funn i empirien som strider mot den teoretiske drøftingens funn av verdier som bygger en lærende organisasjon eller et godt psykososialt arbeidsmiljø. Vi kan derfor

konkludere med, ut fra både teori og empiri, at en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på fellesskap, samhandling, støtte og samarbeid. En lærende organisasjon er opptatt av læring på flere nivåer, men den må bygges på et fundament av overnevnte verdier.

4.4. Lederens rolle i arbeidsmiljøet

Vi har sett at et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon ser ut til å bygge på de samme faktorene, det vil på si etiske normer for hvordan vi skal forholde oss til hverandre for å kunne oppnå gode samarbeidsformer. Her er teori og empiri samsvarende. Når oppgaven drøfter hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet, er det naturlig å også se på lederens rolle i forholdet til det helhetlige arbeidsmiljøet.

Det er lederen som er ansvarlig for at lover blir etterfulgt, og for å tilrettelegge for en praksis bestemt av lovverket. Det er skoleeiers ansvar å sikre at skolen blir en lærende organisasjon (Dale og Wærness, 2004: s. 190). En rektor er imidlertid leder for arbeidsfellesskapene på den enkelte skole, og det er rektor som må tilrettelegge for utviklingen av en lærende skole. Dette er også bestemt i opplæringsloven § 9-1: ”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar”. Som vi skal se, må utviklingen skje i samspill med lærerne.

Ifølge overordnede myndigheter viser det seg at til tross for stadige nye reformer både nasjonalt og internasjonalt, er det lite forandringer i skolehverdagen. Kritikken går på at når nye læreplaner innføres, tilpasser lærerne dem til eksisterende undervisningspraksis og fortsetter som før (Helleve, 2004: s. 66). For lærerne er det viktig å skape best mulig undervisning for elevene, slik at elever og foreldre blir fornøyde. Elevenes behov blir sentrale, og målet om å oppnå en undervisning som er tilpasset og god for elevene, er overordnet målene fra myndighetene (Arfwedson i Helleve, 2004 s. 66). Følgene er at hvis utviklingsprosesser i skolen skal bli vellykkede, må skoleledelsen spille på lag med lærerne. Endringsprosesser må komme innenfra om de skal bli varige. Derfor ligger nøkkelen til en bedre skole hos læreren. Ønsker rektor å bidra til utvikling av en lærende organisasjon, må det skje i samarbeid med lærerne. Vi har sett at et godt psykososialt arbeidsmiljø også utvikles

gjennom samspill og samhandling i skolehverdagen: Rektor blir ansvarlig for å tilrettelegge for et godt psykososialt arbeidsmiljø, men kan ikke lykkes uten å samhandle med medarbeiderne.

Helleve viser til Otto Laurits Fuglestad når hun bruker begrepene *samspill* og *motspill* om samspillet i skolen. Interaksjonen mellom ledelsen ved skolen og lærerne vil gjenspeile seg i samspill eller motspill. En grunnleggende forutsetning for at skolen skal fungere som en lærende organisasjon, er samspill mellom personale og ledere (Helleve, 2004: s. 68). Lykkes ikke samspillet, kan det resultere i motspill, og et godt psykososialt arbeidsmiljø vil vanskelig kunne bygges. Lederens håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit vil i de aller fleste tilfeller resultere i reaksjoner og holdninger som vil være av betydning for om arbeidsmiljøet vil preges av samspill eller motspill. Konteksten og relasjonene har derfor betydning. Håndtering av dilemmaet er, som vi har nevnt, kun én av lederoppgavene. Ikke desto mindre er det en betydningsfull oppgave i det helhetlige arbeidet. Svikt i en av komponentene kan påvirke helheten på en uheldig måte.

4.5. Kontekst

Når vi skal vurdere hvilke konsekvensene en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit har for det psykososiale arbeidsmiljøet, må vi drøfte dette i forhold til den *konteksten* håndteringen skal utføres i, fordi lederen vil være påvirket av konteksten. I kapittelet om ledelse ble konteksten nevnt som en av Bolman og Deals tre påstander som gir et bilde av ledelse (Bolman og Deal, 1995: s. 357-358). Kontekstens betydning ble understreket, og det ble sagt at det ofte blir lagt for stor vekt på enkeltpersoners innflytelse og for liten vekt på kontekstens betydning. Den organisasjonsmessige konteksten påvirker hva ledere kan og må gjøre.

Lederens håndtering vil være avhengig av direktiver og føringer fra overordnede og påvirkninger fra blant annet medarbeiderne, foreldre og nærmiljø. Som eksempel vil det aktuelle klimaet på arbeidsplassen være en påvirkningsfaktor. Hvilke erfaringer har de ansatte fra tidligere avgjørelser? Har avgjørelsene medvirket til bygging av tillit eller ikke? Som vist er lederen i et konstant krysspress, med ulike krav fra forskjellige impliserte. Lederens arbeid kan karakteriseres av å være preget av et dilemmaperspektiv.

Vi har sett at en leder har makt og at noen viktige former for makt er basert på andres tillit. Etableringen av tillit er selve grunnlaget for å utøve makt som leder. Tap av tillit kan true legitimiteten eller maktgrunnlaget man har i kraft av en formell posisjon som leder. Tillit er alltid forbundet med gjensidighet, mens makt har kapasitet for ensidighet (Møller, 2004: s. 155). Balansen mellom makt og tillit kan sammenliknes med Bolman og Deals beskrivelse av ledelse: "Å lede betyr å balansere på line mellom stivbeinhet og holdningsløshet" (Bolman og Deal, 1995: s. 391). Det vil likeledes være en hårfin balanse mellom makt og tillit, der håndteringen av balansen vil ha store følger.

Det å balansere mellom makt og tillit er et dilemma som må håndteres på best mulig måte. I rektors arbeid og i skolehverdagen vil det være flere situasjoner som krever avgjørelser og dilemmahåndtering. Balansen mellom makt og tillit vil prege de fleste avgjørelser en rektor tar. Alle avgjørelser vil ha et moment av makt i seg. Der en rektor tar en avgjørelse til fordel for en person, en gruppe eller en hendelse, står man i fare for at andre føler seg forbigått eller undertrykt, og tilliten kan dermed svekkes. Det at enkelte føler seg forbigått og undertrykket, og det at tilliten blir svekket, kan få virkninger på det psykososiale arbeidsmiljøet. En enkeltepisode der slike følelser oppstår, kan tåles, men det vil være uheldig for det psykososiale arbeidsmiljøet at undertrykkelse eller andre negative handlinger får utvikle seg. Når en enkeltepisode gjentas mange nok ganger, snakker vi ikke lenger om øyeblikk, men om en struktur, jamfør det tidligere omtalte øyeblikk-, prosess- og strukturperspektivet. (Læringslaben, 2004: s. 19). Arbeidsmiljøet er betinget av måten dilemmaer blir håndtert på, både strukturelt og i enkeltepisoder.

Dilemmaer vil være karakteristisk for utøvelse av lederrollen. Som formell leder av skolen må rektor innordne seg i et hierarkisk system, der den enkelte skole er en del av et større utdanningsbyråkrati. Rektor må lede skolen etter gjeldende regler, avtaleverk, læreplaner og vedtak fattet av skolens styre. Dette fastsetter rammebetingelser for utøvelse av lederskapet, og legitimerer en formell maktposisjon overfor de ansatte (Møller, 2004: s. 155). Rektor har ansvar for at ulike bestemmelser blir satt i verk. Hvis dette strider mot personalets interesser, vil rektor oppleve et dilemma – rektor vil ønske å *både* følge overordnede pålegg og etterkomme personalets ønsker. Uansett hvilken løsning rektor velger, vil tilliten til vedkommende kunne bli redusert, enten fra overordnet nivå eller fra de ansatte.

Jorunn Møller (1996: s. 211) skiller mellom to hovedgrupper av dilemmaer i forbindelse med skolelederes oppfatning og beskrivelse av lederrollen. Hun har karakterisert dilemmaene som styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer. Håndteringen av dilemmaene i begge kategoriene kan knyttes til en makt/tillitsdimensjon. Dilemmaene kan også knyttes til lederens to primære ledelsesoppgaver som ble drøftet i kapittelet om ledelse: Lederen skal gi organisasjonen en retning og stoppe organisasjonens vold.

Skolens kultur har mye å si for hvordan rektor erfarer styrings- og lojalitetsdilemmaer (Møller, 1996: s. 45). Gjennom sine ledelsesstrategier påvirker rektor kulturen på skolen, mens kulturen påvirker rektors erfaring og dermed håndtering av dilemmaene. Dette kan underbygges ytterligere av en av Bolman og Deals tidligere nevnte påstander om ledelse, som omhandler lederskap som relasjon. Lederskap er ikke bare et spørsmål om hva en leder gjør, men også om hva som skjer i forholdet mellom leder og andre personer eller grupper. Ledelsens handlinger fremkaller reaksjoner fra andre, som i neste omgang påvirker lederens evne til å ta videre initiativer (Murphy i Bolman og Deal, 1995: s. 358).

Styringsdilemmaene beskriver utfordringer knyttet til kontroll og læring i skolen. Det finnes en rekke av denne type dilemmaer. Styringsdilemmaene har betydning for i hvilken grad lederen velger høy eller lav grad av styring. Stimulerer man gjennom dette valget en positiv læringskultur, eller stenger man for læring? Å insistere på styringsretten som formell leder, kan få uheldige konsekvenser for elevenes og personalets arbeidsmiljø (Møller, 1996: s. 211).

Lojalitetsdilemmaene kommer til uttrykk i situasjoner der det er vanskelig å rettferdiggjøre hvor man skal plassere lojaliteten sin, for eksempel overfor foreldre eller foresatte, lærere, overordnede, den nasjonale lærerplan eller ens pedagogiske grunnsyn. Dilemmaene kan være vanskelige å håndtere, blant annet fordi det kan være vanskelig å vurdere konsekvenser av handlingene på sikt. Når samfunnet er uoversiktlig, blir det problematisk å tenke i konsekvenser. Blant annet møter en gjerne slike dilemmaer når en skal tolke lover og regler. Noen rektorer innordner seg som en selvfølge etter skolesjef eller kommunaldirektør, mens andre mener at skolesjefen ikke har større rett til å tolke bestemmelsene enn de selv har. Krav om lojalitet synes å være et tilbakevendende tema i samhandlingen på alle nivåer (Møller, 1996: s. 211-212).

For en leder vil dilemmaene oppfattes som personlige utfordringer som må håndteres. Dette har sammenheng med strukturelle og kulturelle føringer i samfunnet. Samfunnet preges av store endringer, og som nevnt i innledningen av oppgaven, øker samfunnets forventninger til skolen tilsvarende. Ikke minst har pressens omtale av skolen ofte et negativt preg. De problemer som samfunnet ikke selv mestrer, ser det ut til å være en forventning om at skolen skal løse. Samtidig blir ofte skolen syndebukk for uheldige trekk i barns sosialisering, som for eksempel vold og mobbing (Møller, 1996: s. 212).

En leder vil sannsynligvis bli påvirket av samfunnets forventninger, og lederens strategier for å håndtere dilemmaene vil ha et moment av makt i seg. Hvis strategiene oppleves legitime, er lærerne med i diskusjoner eller dialoger rundt problemstillinger, slik at systemtenkningens momenter blir ivaretatt, vil maktbruken etter all sannsynlighet oppleves legitim og grunnlaget for et godt psykososialt arbeidsmiljø styrkes. Oppleves maktbruken illegitim, vil samspillet med leder – og tillit til leder – svekkes. Dermed svekkes også kvaliteten på det psykososiale arbeidsmiljøet.

Håndtering av dilemmaer, og valgene som tas, har også etiske aspekter. Rektorer må i en rekke situasjoner velge hvor de plasserer lojaliteten sin, og hvordan og til hvem de skal gi omsorg når det oppstår konflikter. De etiske aspektene, som ble berørt i kapittelet om lederens etiske handlinger, er ofte knyttet til måten situasjonen er håndtert på.

Vi har sett på en rekke situasjoner som illustrerer kontekstens betydning for utøvelse av ledelsesfunksjonen. Rektorrollen er preget av dilemmahåndtering, og drøftingen har derfor vært knyttet til et dilemmaperspektiv. Håndteringen av dilemmaene vil være knyttet til dilemmaet mellom makt og tillit. Enhver avgjørelse en rektor tar, vil ha et element av makt i seg. Når makt utøves, vil tilliten også berøres. Mange av avgjørelsene kan også knyttes til de to sentrale lederoppgavene med å gi organisasjonen en retning og binde dens interne vold. Hvis avgjørelsene – maktutøvelsen – oppleves som legitim, vil makten etter all sannsynlighet generere tillit. Illegitim maktutøvelse vil derimot kunne føre til nedbryting av tillitsforholdet.

Tillit er en av faktorene som er nevnt som grunnleggende for et godt psykososialt arbeidsmiljø. Av dette følger at en rektors håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan være utslagsgivende for arbeidsmiljøet. Tillitsrelasjoner vil styrke det psykososiale arbeidsmiljøet, mens mistillit til en leder vil svekke et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Dette kapitlet har omhandlet det psykososiale arbeidsmiljøet , hvordan begrepet kan forstås og hvordan det kan knyttet til skolen som arbeidsplass. Oppgaven legger til grunn at et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon bygger på verdier som fremmer samhandling, fellesskap og samspill. Avslutningsvis har fokus vært rettet mot konteksten lederen skal håndtere dilemmaet mellom makt og tillit i.

5. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Oppgaven har drøftet hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Drøftingen har vært knyttet til tre kapitler:

- Ledelse
- Makt og tillit
- Psykososialt arbeidsmiljø

Komponentene er blitt relatert til arbeidsmiljøet på en skole. Den valgte metode for å finne svar på problemstillingen har vært en teoretisk belysning og drøfting av komponentene i problemstillingen. Den teoretiske belysningen og drøftingen er deretter blitt underbygget med empiri.

Det er søkt å benytte et helhetlig perspektiv på problemstillingen. Sosiale fenomener er helhetlige, og som nevnt i innledningen, ser delene ut til å være bestemt av det faktum at de er deler av et sosialt hele (Phillips, 1992: s. 21). Da vi skulle drøfte hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, var dette et sosialt fenomen som ikke kan tas ut av sin sammenheng. En leder vil påvirke arbeidsmiljøet, og arbeidsmiljøet vil påvirke lederen. Dessuten er arbeidsmiljøet avhengig av konteksten lederskapet skal utøves i.

Et av de sentrale begrepene i oppgaven, ved siden av dem som er knyttet til de overnevnte kapitler, har vært ”lærende organisasjoner” eller ”lærende skoler”. Oppgaven er knyttet til skole. Rammene for utviklingen av skolen som organisasjon er blant annet bestemt av lovverk og læreplaner, og er gjennom dette knyttet til utvikling av en lærende organisasjon. Begrepet er også sentralt fordi det er argumentert for at en lærende organisasjon bygger på samme kvaliteter og det samme fundamentet som et godt psykososialt arbeidsmiljø. Etter en drøfting av begrepene legger oppgaven til grunn at en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på et fundament av etiske verdier knyttet til hvordan mennesker forholder seg til hverandre.

I kapittel 2 ble begrepet *ledelse* behandlet. I et arbeidsmiljø er lederen i en spesiell stilling i forhold til det øvrige personalet: Lederen har en posisjon som gjør vedkommende i stand til å påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet i stor grad. Det har derfor vært relevant å belyse ledelsesfunksjonen, for å få en forståelse av hvilken funksjon en leder har. Dette er gjort gjennom teori som drøfter ulike sider ved ledelsesbegrepet. Vi har sett at begrepet er sammensatt og at det har nærliggende begreper som kan forveksles med ledelse.

Vi har videre sett at forskningsområdet rundt ledelse er splittet, antagelig på grunn av at ledelsesfunksjonen er sammensatt og at beskrivelsen av ledelse er avhengig av hvilke komponenter man retter fokus mot. Ledelse er imidlertid knyttet til posisjon, preget av en relasjon til arbeidstakerne, og lederskap er påvirket av konteksten. Bolman og Deal argumenterte for å integrere ulike ledelsesperspektiv for å få en allsidig tilnærming til ledelsesoppgaven og for å gi lederne en mulighet for å forstå organisasjonslivets dybde og kompleksitet (Bolman og Deal, 1995: s. 14). Dette samstemmer med oppgavens perspektiv om en helhetlig tilnærming til problemene, hvor mange faktorer influerer på helheten.

Den generelle drøftingen av ledelsesbegrepet ble deretter knyttet til skoleledelse. Ledelse er alltid påvirket av konteksten, slik at ledelse på skole skiller seg fra ledelse i andre organisasjoner. Vi så at selv skoler er forskjellige. Ledelse på skole er knyttet til ledelse i en lærende organisasjon. En lærende organisasjon har et læringsbegrep som ikke primært er knyttet til innhenting av informasjon, men vesentlig er relatert til hva det innebærer å være menneske. Denne form for læring har vi sett blant annet handler om samspill, samhandling, utvikling av holdninger, dialog og læring i fellesskap (Senge, 1999: s. 19).

Det er i oppgaven rettet fokus på én av lederoppgavene: utøvelse av makt og bygging av tillit. Problemstillingen ønsker svar på hvilke konsekvenser en leders *håndtering* av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Håndteringen er knyttet til utøvelsen av ledelsesfunksjonen. Konteksten er en viktig påvirkningsfaktor, men håndteringen er også betinget av lederen selv. Drøftingen har av den grunn vært relatert til lederens personlighet og lederens etiske handlinger. Problemstillingen er drøftet i forhold til komponenter som styrer en leders håndtering. Drøftingen har vært knyttet til:

- Konteksten lederskapet skal utføres i
- Lederens personlighet

- Lederens etiske handlinger
- Maktstrategier og strategier for bygging av tillit
- Kommunikasjon.

Hva styrer så en leders *håndtering*? Drøftingene viste at en leders håndtering av dilemmaet er betinget av konteksten og den enkelte lederen. Håndteringen er betinget av lederens prioriteringer, skjønn, valg og måten utfordringer blir møtt og håndtert på. Dette betyr at lederens personlighet og etiske prioriteringer er medvirkende til de valg og avgjørelser som tas, som for eksempel lederens holdninger til og respekt for medarbeiderne, og måten ledere kommuniserer med arbeidstakerne på. Håndteringene er også påvirket av konteksten og arbeidsmiljøet. Selv om håndteringene oppstår i en større kontekst, er imidlertid mye til slutt resultat av lederens personlige valg.

Konteksten, lederens personlighet og prioriteringer blir avgjørende for valgene som tas. Lederens personlighet er derfor sentral. Personlige egenskaper er viktige, men egenskapene er ikke statiske. De utvikles i de relasjonene man går inngår i. Vi har sett at personligheten også er bestemt av lederens evne og vilje til å utvikle seg. Man er i tillegg avhengig av hva andre aktører på arbeidsplassen gjør, forventninger og krav fra overordnede og hvordan den enkelte tar i bruk og utvikler sine evner i samspill med andre (Møller, 2004: s. 15). Utfallet av håndteringen blir styrt av kommunikasjon. Det har derfor vært relevant å drøfte kommunikasjon og kommunikasjonsprosesser. Vi har sett at et godt psykososialt arbeidsmiljø, en lærende organisasjon, god kommunikasjon og god ledelse bygger på de samme verdiene.

Gjennom drøftinger i kapittel 2 ble det vist at ledelsen i en lærende organisasjon bør oppmuntre til samspill, samhandling, utvikling av holdninger, dialog og læring i fellesskap. Drøftingene har vist at et godt psykososialt arbeidsmiljø bygges på de samme kriteriene som en lærende organisasjon, og at disse egenskapene dermed også er grunnleggende for et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Videre viste empirien at belønning, legitimitet, inkluderende ledelse og ledelse som prioriterer og kan bruke makt, særpreger lærende organisasjoner ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 42). Oppgavens drøfting av disse elementene viser imidlertid at enkelte av elementene vel så gjerne kan medføre uheldige, utilsiktede virkninger som kan motarbeide en

lærende organisasjon. Utfallet av denne balansen mellom tilsiktede og utilsiktede virkninger i bygging av en lærende organisasjon, er i oppgaven relatert til lederens etiske samspill med medarbeiderne. Resultatet ble knyttet til om lederen har godt skjønn, gjør gode vurderinger, treffer de rette avgjørelser og har et godt samspill med medarbeiderne. Med dette menes om lederen viser moralsk eller praktisk klokskap i utøvelsen av lederskapet.

Argumentasjonen i kapittel 2 viser at lederen bør utvise moralsk klokskap og bygge på etiske verdier i utøvelsen av lederskapet, for å kunne utvikle et godt samspill med medarbeiderne, og for å kunne bygge en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Ledelsesfunksjonen er sammensatt av flere komponenter. Oppgaven har valgt å fokusere på en makt/tillitsdimensjon. I kapittel 3 har vi belyst og drøftet denne dimensjonen i ledelse. Vi har sett på ulike faktorer som viser hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass.

Egenskapene makt og tillit er avhengige av hverandre hvis maktutøvelsen skal oppleves legitim. Makt og tillit er dermed egenskaper som er knyttet sammen, men som både truer og forutsetter hverandre. Det er forsøkt, ved hjelp av ulike teoretiske innfallsvinkler, å vise betydningen og nødvendigheten av maktutøvelse i ledelse, og at denne maktutøvelsen ikke vil være konstruktiv hvis den ikke ledsages av tillit i organisasjonen.

Makt er en sterk kraft i samfunnet og i menneskelige relasjoner. Der hvor makt utøves, finner man i mange tilfeller misbruk av makt – et misbruk som samfunnet på ulike måter forsøker å regulere. Makt er derfor belyst i en større sammenheng, slik at lederens makt skal kunne sees i et større perspektiv. Lederen vil være berørt av kontrollinstanser som regulerer lederens maktbruk, som lover, bestemmelser og ulike kontrollorganer.

Makt er en nødvendig komponent i utøvelse av ledelse. For å kunne utvikle organisasjonen og binde organisasjonens interne vold, er det nødvendig å bruke makt (Sørhaug, 2003: s. 24).

Bruk av makt er handlinger som kan utøves over andre, og måten makt utøves på kan være avgjørende for om makt oppleves legitim eller illegitim. Når et herredømme anerkjennes som rimelig eller rettmessig, er det legitimt. I våre dager er legitim makt ofte knyttet til gjensidig forståelse av normer, lover og regler (Møller, 2004: s. 148). Dette ble også relatert til lederens

håndtering av makt, som blant annet er knyttet til lederens personlighet, maktstrategier, etiske valg og konteksten.

Konsekvensene av en leders bruk av makt i utøvelsen av lederskapet, kan være knyttet til om maktbruken oppleves som legitim eller ikke. Legitim makt vil sannsynligvis vurderes positivt og ha positive konsekvenser for det psykososiale arbeidsmiljøet. Illegitim maktbruk vil antagelig vurderes negativt og ha negative konsekvenser for det psykososiale arbeidsmiljøet. Måten makten utøves på, er av betydning for hvordan den oppleves. Makt utøvet med utgangspunkt i akseptable maktstrategier og etiske normer som respekt, empati og med god kommunikasjon, vil kunne oppleves som legitim. Vi ser altså at etiske normer bør ligge til grunn for maktbruk i en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø.

Empirien viste at lærerne i lærende skoler vurderte ledelsens bruk av makt positivt ("Lærer elevene mer på lærende skoler?": s. 42). Drøftingene viste imidlertid at maktbruk også kan ha uheldige, utilsiktede virkninger for bygging av en lærende organisasjon. Dette ble eksemplifisert ved ledelsens belønning av arbeidstakere. Belønning ble nevnt i kapittel 3.4 som en av flere maktstrategier (Grennes, 1999: s. 228-229). Balansen mellom tilsiktede og utilsiktede virkninger og mellom positive og negative effekter av denne form for maktbruk, ble i drøftingen relatert til måten makt ble utøvet på. Dette ble knyttet til om lederen viser et godt skjønn, har gode relasjoner i arbeidsmiljøet og bygger lederskapet på etiske verdier. Vi så at lederens personlighet har betydning for de valg som tas. Empiriens positive vurderinger av utøvelse og bruk av makt, antas derfor å ha vært knyttet til den enkelte leder, og om denne lederen har utøvet moralsk eller praktisk klokskap.

Tillit er en kvalitet som demonstrerer en forventning om at man kan stole på at den annen part vil opptre på ærlige og redelige måter (Groundwater-Smith og Sachs i Møller, 2004: s. 150). Ifølge Buber befinner tilliten seg "mellom personene" – ikke i det enkelte individ og heller ikke i omgivelsene, men i interaksjonen mellom individet og omgivelsene (Buber i Møller, 2004: s. 151). Dette knytter bygging av tillit til etiske perspektiver om hvordan man forholder seg til hverandre i mellommenneskelige forhold. Tillitsforhold må utvikles og opparbeides. Det krever bevisst satsning og vilje. Den etiske dimensjonen har derfor også betydning i dette perspektivet. Bygging av tillit kan se ut til å være bestemt av om man bygger på etiske verdier eller ikke. For oppgavens problemstilling er det aktuelle spørsmålet om rektor bruker sin makt på en slik måte at tillit utvikles. Utviklingen av tillit forutsetter at ledelsen har makt til å

sanksjonere illojalitet og vold, men som ikke bruker makt slik at interne og eksterne tillitsforhold blir umulige (Sørhaug, 2003: s. 26). Vi ser at tillit er en nødvendig komponent i ledelse, og at man for å bygge tillit, må basere seg på etiske verdier om hvordan vi bør forholde oss til hverandre.

Vi har sett at balansen mellom makt og tillit er grunnleggende i utøvelsen av lederskapet. Makt og tillit er avhengige av hverandre i denne funksjonen. I en virksomhet som ikke klarer å utvikle litt av begge ansvarsformer, blir balansen vanskelig (Sørhaug, 2003: s. 37). For å lykkes i utøvelse av ledelse, må man derfor utvikle makt som ansvarsform, og man må utvikle tillit som ansvarsform. Håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit kan knyttes til de fleste avgjørelser en rektor tar.

Dilemmaet mellom makt og tillit viser seg i at egenskapene truer hverandre. Utfallet av håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit vil antageligvis, ut fra oppgavens problemstilling, ha konsekvenser for det psykososiale arbeidsmiljøet. Vi har sett at legitim makt kan knyttes til etiske verdier. Det samme kan bygging av tillit. Av dette følger at dilemmaet mellom makt og tillit bør løses med utgangspunkt i samme perspektiv. I kapittel 2.6 så vi at dilemmaer krever etiske valg, da konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig. Dilemmaer kan ikke løses, men må håndteres på best mulig måte. Dilemmaet mellom makt og tillit må derfor håndteres på best mulig måte av lederen. Dette setter krav til lederens vurderingsevne, skjønn og til utøvelse av moralsk klokskap.

Makt/tillitsdimensjonen er videre knyttet til det psykososiale arbeidsmiljøet på en skole. Spørsmålet som ble stilt var om en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet, som ble behandlet i kapittel 4.

Etter drøftinger er det tatt utgangspunkt i at et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon bygger på verdier som samspill, samhandling, utviklinger av holdninger, dialog, læring i fellesskap, gjensidig respekt, tillit, støtte og sympati. Konsekvensene av en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit vil være en av faktorene som danner grunnlag for opplevelsen og utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet. Den valgte ramme om begrepet psykososialt arbeidsmiljø er lagt til grunn slik at psykososialt arbeidsmiljø er bestemt av faktorer ved arbeidsbetingelser og omgivelser som har konsekvenser for helse, trivsel og yteevne. Disse faktorene er påvirket av individuelle egenskaper, oppfatninger og

vurderinger. Håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit er en av flere faktorer som har betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet.

Konsekvensene av en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit, er, ut fra drøftingene i oppgaven, betinget av måten egenskapene blir utøvet og bygget på. For å bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø, må makten utøves på en legitim måte. Makten må brukes for å gi organisasjonen en retning som fremmer kvaliteter som et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon bygger på. Illegitim maktutøvelse vil ikke kunne legges til grunn for bygging av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Maktbruk må dessuten ledsages av bygging av tillit. Konsekvensene for det psykososiale arbeidsmiljøet følger av lederens håndtering av dilemmaet.

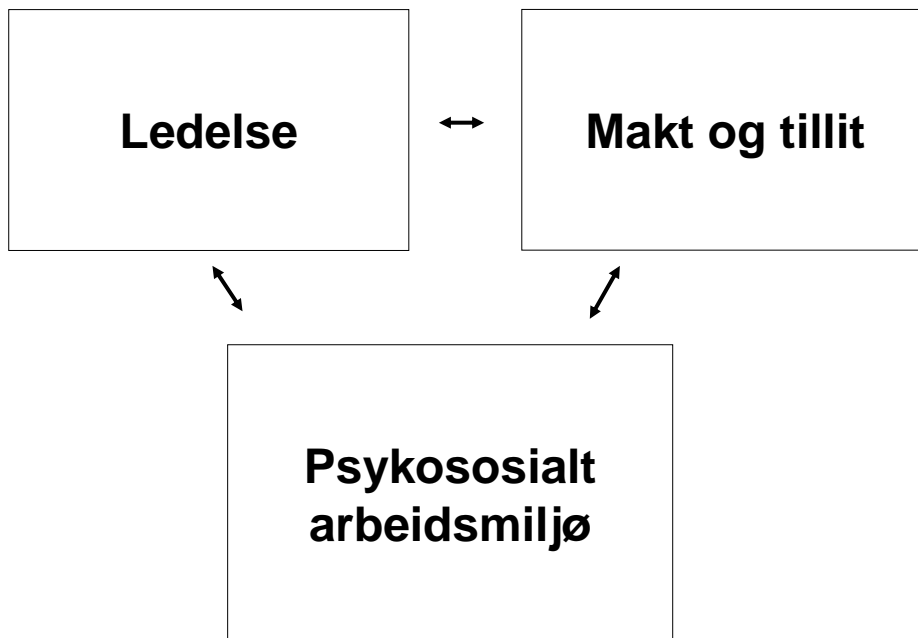
For å bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø, bør håndteringen av dilemmaet mellom makt og tillit oppmuntre til og være grunnleggende for solidarisk deltakelse, sosial tilknytning, tilhørighet, gjensidig respekt, tillit, støtte, sympati, samspill, samhandling, utvikling av holdninger, dialog, læring i fellesskap. Rektor er forpliktet til å arbeide for dette i henhold til opplæringsloven. Et godt psykososialt arbeidsmiljø, i følge den definisjonen som er lagt til grunn i oppgaven, vil da inkludere et mangfoldig fellesskap og en inkluderende skole. En av måtene en kan nå dette på, er gjennom systemtenkningen.

Skal konsekvensene av håndteringen være positive, bør en rektors håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit knyttes til etiske normer og til faktorer som kan utvikle en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø. Brudd på disse forutsetningene og normene vil kunne motvirke utviklingen av en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø. Vi har videre sett at en ledelse aldri kan være i fullstendig etisk balanse. Man må imidlertid ha en viss balanse for å utvikle verdiene. Denne balansen er belyst gjennom dimensjonene:

- Øyeblikk, prosess og struktur
- Fortid, nåtid og fremtid.

I løpet av oppgaven har de ulike komponenter som har vært knyttet til problemstillingen blitt drøftet: ledelse, makt og tillit og psykososialt arbeidsmiljø. Spørsmålet blir om det er en sammenheng mellom komponentene, slik at en leders håndtering av dilemmaet mellom makt

og tillit kan ha konsekvenser for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Drøftingene har vist at det er en sammenheng. Følgende figur illustrerer sammenhengen:



Komponentene influerer på hverandre, en påvirkning som går begge veier. Ledelse påvirker utøvelse av makt og tillit. Utøvelse av makt og tillit påvirker det psykososiale arbeidsmiljøet. Det psykososiale arbeidsmiljøet påvirker igjen ledelsen.

Konklusjonen kan utdypes slik: Måten ledelse blir utøvet på, om den oppfattes legitim og er utøvd på et etisk fundament vil påvirke håndteringen av makt/tillitsdimensjonen. Siden makt/tillitsdimensjonen er en av komponentene i ledelse, vil utøvelse av makt og bygging av tillit utøves fra samme grunnprinsipper. Det å møte makt utøvet på en legitim måte med utgangspunkt i etiske normer vil styrke et godt psykososialt arbeidsmiljø, fordi det bygger på og styrker kvaliteter som bygger et slikt miljø. Det psykososiale arbeidsmiljøet vil igjen påvirke måten en leder utøver makt på, fordi ledelse alltid er påvirket av konteksten.

De tre komponentene i problemstillingen danner således en helhet, og ut fra helheten kan kvaliteten på det psykososiale arbeidsmiljøet vurderes. Figuren over illustrerer helhetsperspektivet i oppgaven. Som referert til Phillips i kapittel 1 kan ikke virkeligheten

oppdeles for særskilt studie av delene, fordi helheten alltid er mer enn summen av delene; forandres én del, forandrer helheten seg (Phillips, 1992: s. 22-25).

Den teoretiske drøftingen av problemstillingen har, med støtte i empiri, vist at et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på de samme elementene som god utøvelse av ledelse. Utøvelsen av ledelse er grunnlaget for en god håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit.

Vi har fått bekreftet de to fremsatte hypotesene, slik at

- God balanse mellom - og håndtering av - makt og tillit påvirker og styrker det psykososiale arbeidsmiljøet på en gunstig måte.
- Dårlig balanse mellom - og håndtering av - makt og tillit medfører en ugunstig påvirkning av arbeidsmiljøet.

Gode relasjoner og holdninger i arbeidsmiljøet vil virke selvforsterkende, på samme måte som mindre gode og dårlige relasjoner vil gjøre det. Gode relasjoner kan knyttes til alle nivåer i skolesamfunnet. Antakelig kan dette utvides til å inkludere gode relasjoner på alle nivåer på utdanningsområdet, slik at for eksempel både Utdannings- og forskningsdepartementet og utdanningsetater kan inkluderes. Gode relasjoner og godt etisk samspill er knyttet til god kommunikasjon. God kommunikasjon er ikke betinget av enighet, men av måten kommunikasjonen forløper på, og empatisk kommunikasjon og forståelsesorientert kommunikasjon fremmer disse verdiene.

Gjennom teori og med støtte i empiri synes vi å ha funnet svar på problemstillingen om hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet makt / tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass. Drøftingene har vist at etikk må ligge til grunn for utvikling av et godt psykososialt arbeidsmiljø. Det etiske perspektivet har gått igjen i drøftingen av alle komponentene i oppgaven. Et godt psykososialt arbeidsmiljø og en lærende organisasjon må bygges på et fundament av etiske normer som må være grunnleggende for samspill og samhandling. Bygger man ikke på et fundament som hviler på hvordan mennesker forholder seg til hverandre, oppnår man ikke en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø

Ifølge argumentasjonen og drøftingene kan det konkluderes med at etiske normer på alle nivåer må legges til grunn for utvikling av skolen. Elementene som er trukket frem i

byggingen av et godt psykososialt arbeidsmiljø, en lærende organisasjon og god ledelse vil antagelig være et godt grunnlag for en videre utvikling av organisasjonen, både sosialt og faglig.

Læring av kunnskaper og innhenting av informasjon må således bygges på et fundament av verdier som utvikler gode samarbeidsformer, som holdninger, gjensidig respekt og solidaritet. Et psykososialt arbeidsmiljø må bygges på det samme. Drøftingen viser derfor at det er nødvendig at en leder bygger sitt lederskap på etiske verdier. Skal man kunne bygge et godt psykososialt arbeidsmiljø, må en rektors håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit håndteres ut fra et etisk perspektiv. Hvis ikke en leder gjør dette, vil det kunne ha negativ innflytelse på det psykososiale arbeidsmiljøet. Dette setter krav til rektors personlighet og evne og vilje til å se dette perspektivet og utvikle egne verdier. Av dette følger at hvis man skal innfri opplæringslovens og arbeidsmiljølovens bestemmelser, bør ikke hvem som helst inneha stillingen som rektor. Helhetsperspektivet har vist at alle deltakerne i skolesamfunnet er med i helheten, og at de bør være deltakende og ansvarlige for det etiske samspillet.

Vi har sett på hvilke konsekvenser en leders håndtering av dilemmaet mellom makt og tillit kan ha for det psykososiale arbeidsmiljøet på en arbeidsplass, og at dette dilemmaet bare er en del av den helhetlige lederoppgaven. Ikke desto mindre har vi sett at det er en viktig del. Makt må brukes for å gi organisasjonen retning og for å stoppe organisasjonens interne vold. Makt er imidlertid avhengig av tillit for å legitimere sin gyldighet. Denne lederoppgaven er vesentlig for organisasjonen. Man må bruke makt for å utvikle et godt psykososialt arbeidsmiljø, men makten må brukes på en slik måte at den oppleves legitim.

I oppgaven har det blitt fokusert på én komponent i lederfunksjonen og på håndteringen av denne komponentens betydning for det psykososiale arbeidsmiljøet. Det må understrekes at lederfunksjonen er sammensatt av mange komponenter. Det samme er det psykososiale arbeidsmiljøet. Er det svikt i en av komponentene, kan andre komponenter være så sterke at helheten allikevel kan være positiv. Det er imidlertid fare for at svikt i en av komponentene vil gi ringvirkninger til de øvrige, slik at helheten blir svekket.

I oppgavens innledning ble det gitt en beskrivelse av hvordan skolen de senere årene har vært i et negativt fokus. Dette vil være en del av den konteksten som preger skolen. Et slikt fokus vil derfor påvirke det psykososiale arbeidsmiljøet. Godt samspill og solidaritet som hviler på

et etisk fundament vil kunne bygge et arbeidsmiljø som kan være en støtte for arbeidstakerne i denne situasjonen – en støtte til å vurdere kritikkens berettigelse og støtte til å håndtere den, samt å vurdere hvilke tiltak som er nødvendige for å etterkomme berettigete krav og ønsker.

Tiltak som bygger på de overnevnte verdiene, vil kunne være både sosialt og faglig utviklende for både lærere og elever. Forbedring av skolen må alltid etterstrebes, men oppgavens drøftinger viser at det må bygges på et fundament av etiske verdier. Et slikt fundament vil være en plattform å stå på for lærerne, når de må forholde seg til de stadige endringene i skolesektoren og til den konstante utviklingen skolen er i. Det vil også være et fundament å bygge den faglige læringen på.

Man ønsker effektivitet i skolen, man ønsker målbare prestasjoner og man ønsker å forbedre dårlige testresultater i skolen, som for eksempel resultatene av PISA-undersøkelsene. Det er i oppgaven vist at utvikling av skolen bør skje på et fundament som er bygget opp av kvaliteter som bygger en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø. Disse verdiene kan komme i konflikt med effektivitet og målbare prestasjoner. Det kan synes som om diskusjoner rundt forbedring av skolen er for lite opptatt av dette perspektivet, og antagelig ikke er kjent med at lærende organisasjoner bygger på et fundament av samspill, samhandling og etiske verdier.

Offentlig sektors modernisering gjennom New Public Management-ideologien, sikter mot å påvirke rektorer til nye ledelsesstrategier der effektivitet og konkurranse står sentralt. Drøftingene har vist oss at de nye ledelsesformene vektlegger faktorer som vil kunne motarbeide en lærende organisasjon, elementer i et godt psykososialt arbeidsmiljø og demokratisk ledelse med sin forskyvning fra solidaritetstenkning til prestasjonstenkning. Denne lederformen søker å oppnå andre kvaliteter enn de en lærende organisasjon og et godt psykososialt arbeidsmiljø bygger på. Kanskje bør denne ledelsesstrategien revurderes når det gjelder ledelse i en lærende organisasjon?

I rapporten "Lærer elevene mer på lærende skoler?" ble det presisert at forskningen rundt lærende organisasjoner i liten grad har forsøkt å finne en målbar sammenheng mellom organisasjonsutvikling og elevenes læring. Undersøkelser fra Læringslaben tyder på at det er en sammenheng mellom organisasjonsutvikling, samhandling og forventninger i det voksne miljøet ved skolen, og elevenes læring ("Lærer elevene mer på lærende skoler?", 2005: s. 65).

I oppgaven er det pekt på faktorer som kan ha betydning for samhandling i det voksne miljøet og elevenes læring. Det er imidlertid viktig å påpeke at det er mange faktorer som influerer. Det er her pekt på noen, men andre faktorer vil også være av betydning. Svikt i en av faktorene vil kunne påvirke helheten på en negativ måte, mens sterke faktorer styrker helheten.

Temaet for oppgaven er valgt med ønske om å rette oppmerksomheten mot grunnleggende faktorer på en arbeidsplass – faktorer som lett kan glemmes eller bli nedprioritert i en tid hvor krav om effektivitet, målbare prestasjoner, konkurranse og økonomisk vinning er i fokus. En slik situasjon preger for tiden mange arbeidsplasser, deriblant skolen. I en omskiftelig tid hvor det stadig er forventninger om utvikling, nytenkning og endring, er det visse verdier som endringsprosessene ikke bør gå på bekostning av, og som man ikke bør glemme å bygge utviklingen på: De etiske verdiene vil ha betydning uansett hvilke retninger eller strategier man ønsker å fremme.

Håpet er at oppgaven skal være et bidrag til at det etiske perspektivet skal komme frem i skoledebatten og i debatter på andre arbeidsplasser, og gjennom dette et bidrag til etisk praksis i arbeidslivet.

6. LITTERATURLISTE

Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.*

Lund: Studentlitteratur.

Andenæs, Johs. 1989. *Statsforfatningen i Norge.*

Oslo: TANO.

Arfwedson, Gerhard. 1984. *Hvorfor er skoler forskjellige?*

Oslo: Tanum Norli.

Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon. 1980.

Oslo: Kunnskapsforlaget.

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. 1995. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler.*

Oslo: Ad Notam Gyldendal forlag.

Dale, Erling Lars. 1992. *Pedagogisk filosofi.*

Oslo: Ad Notam Gyldendal forlag.

Dale, Erling Lars. 1999. *Etikk for pedagogisk profesjonalitet.*

Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge. 2004. *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte.*

Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Einarsen, Ståle og Skogstad, Anders. 2004. *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Giddens, Anthony. 1994. *Modernity and Self- Identity*.
Cambridge: Polity Press.

Grennes, Carl Erik. 1999. *Kommunikasjon i organisasjoner. Innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*.
Oslo: Abstrakt forlag as.

Helleve, Ingrid. 2004. Resultatlønn og tilsetning på åremål i søkelyset.
Utdanning, nr. 23, 2004.

Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. 1997. *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*.
Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Hernes, Gudmund. 1995. *Makt og avmakt*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Kaufmann, Astrid. 2004. Hvor ble det av individet i organisasjonen?
I Einarsen, Ståle og Skogstad, Anders. 2004. *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Læringslaben. 2004. Evaluering av læringsmiljøet i Vest-Agder 2004. Fylkesrapport.
Rapport 4/ 2004.

Løvlie, Lars. 2004. Læreplan 2006 -fra enhetsskole til ensrettingsskole?
Bedre Skole, nr. 4, 2004.

Møller, Jorunn. 1996. *Lære og/ å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*.
Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Møller, Jorunn. 2004. *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Norges Lover. 1687-2003.

Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Olweus, Dan. 2002. *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre.*

Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Pervin, Lawrence A., Cervone, Daniel og John, Oliver P. 1993. *Personality. Theory and Research.*

New York: Wiley.

Phillips, D. C. 1992. *The Social Scientist's Bestiary.*

Oslo: UNIPUB KOMPENDIER.

Roland, Erling. 2003. Pluss 70% mobbing.

Utdanning, nr. 3, 2003.

Raaheim, Arild. 2004. Mellommenneskelig kommunikasjon.

I Einarsen, Ståle og Skogstad, Anders. 2004. *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Senge, Peter M. 1999. *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.*

Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.

Sennett, Richard. 2002. *Det fleksible mennesket.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Skogstad, Anders. 2004. Psykososiale faktorer i arbeidet.

I Einarsen, Ståle og Skogstad, Anders. 2004. *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Steen Jensen, Ingebrigt. 2002. *Ona fyr. For deg som vil lykkes sammen med andre.*

Dinamo Forlag.

Sørhaug, Tian. 2003. *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Telhaug, Alfred Oftedal. 2004. Forsker og formidler av Guds nåde.
Bedre Skole, nr. 4, 2004.

Tiller, Tom. 1986. *Den tenkende skolen*.
Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings-og forskningsdepartementet. 2005. En snarvei til Kompetanseberetningen for
Norge 2005. Lærer elevene mer å lære skoler?
www.kompetanseberetningen.no

Weber, Max. 2000. *Makt og byråkrati*.
Oslo: Gyldendal.

Weirsøe, Bodil. 2002. *Sjiraffspråk. Empatisk kommunikasjon i pedagogisk arbeid*.
Oslo: Pedagogisk forum.